

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le rôle de l'enseignant dans la construction identitaire des élèves issus de milieux
francophones minoritaires en contexte canadien

par

Marie-Andrée Arcand

Essai présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M.Éd.)

Maîtrise en enseignement

Avril 2018

© Marie-Andrée Arcand, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le rôle de l'enseignant dans la construction identitaire des élèves issus de milieux
francophones minoritaires en contexte canadien

Marie-Andrée Arcand

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Godelieve Debeurme Présidente du jury

Angélique Laurent Directrice de recherche

Essai accepté le _____

La réussite scolaire est le résultat de la profondeur de notre engagement à vouloir contribuer à un système éducatif de langue française en milieu minoritaire, de notre efficacité à offrir un enseignement de qualité qui favorisera l'évolution et l'épanouissement global de la personne, et de notre capacité à l'amener à devenir un être responsable de ses apprentissages, en quête d'une identité à laquelle est tissée sa francité.

Lise Paiement

SOMMAIRE

Cette recherche s'intéresse au rôle de l'enseignant au cœur du processus de construction identitaire des élèves issus de milieux francophones minoritaires en contexte canadien. Comme les écoles francophones situées en milieu minoritaire possèdent une double finalité, les enseignants, en plus d'assurer l'instruction de leurs élèves en langue française, se doivent de développer l'identité culturelle de ces derniers. Cependant, comme enseignants œuvrant en milieu minoritaire, il peut être problématique de déterminer en quoi nos actions pédagogiques peuvent avoir un impact sur la construction identitaire des élèves. Cet essai s'intéresse donc à lever le voile sur cette responsabilité qui incombe aux enseignants en milieu scolaire francophone minoritaire. Ce dernier s'articule sous forme de recherche-action dont la question spécifique de recherche est la suivante : En quoi des capsules de développement professionnel portant sur le rôle de l'enseignant œuvrant en milieu francophone minoritaire peuvent-elles avoir un impact sur la construction identitaire des élèves? Les objectifs découlant de cet objectif sont alors d'offrir une formation à des enseignants œuvrant en milieu francophone minoritaire afin de leur transmettre les dernières avancées sur les éléments constitutifs de la construction identitaire, leur en expliciter leur rôle au cœur de ce processus et de mesurer l'impact de cette formation sur le développement de la francité des élèves. Cette recherche-action puise ses fondements sur un cadre conceptuel contenant deux éléments principaux. D'abord, il est question du développement de l'identité culturelle en milieu minoritaire au Canada. En second lieu, les concepts se penchant sur l'enseignant et le développement de l'identité linguistique et culturelle en milieu minoritaire sont abordés. Les résultats découlant de cette recherche sauront convaincre le lecteur qu'une meilleure connaissance du rôle de l'enseignant au cœur du processus de construction identitaire des élèves recèle le potentiel d'agir de manière significative sur la pérennité de la langue française en milieu minoritaire au Canada.

Mots-clés : construction identitaire, francité, recherche-action, francophonie canadienne, milieu francophone minoritaire, rôle de l'enseignant, développement professionnel.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	4
LISTE DES TABLEAUX	9
LISTE DES FIGURES	10
DÉDICACE	11
REMERCIEMENTS	12
INTRODUCTION	13
PREMIER CHAPITRE : PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	15
1. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE	15
1.1. Manifestations du problème	17
1.2. Ampleur et impact de ce problème sur les acteurs en éducation.....	18
1.3. Fréquence du problème	21
2. ENSEIGNEMENT EN CONTEXTE MINORITAIRE CANADIEN	21
2.1. Contexte d'enseignement en milieu minoritaire	22
2.2. Réflexion liée au rôle de l'enseignant en milieu minoritaire	25
3. PROBLÈME DE RECHERCHE	27
3.1. État de la situation	27
3.2. Question générale de recherche.....	28
DEUXIÈME CHAPITRE : CADRE THÉORIQUE	30
1. LE DÉVELOPPEMENT DE L'IDENTITÉ CULTURELLE EN MILIEU MINORITAIRE AU CANADA	30
1.1. L'identité culturelle	30
1.2. L'appropriation culturelle.....	33
1.2.1. L'appropriation de référents culturels	33
1.2.2. Les types de rapports à la culture	34
1.2.3. Les modes d'appropriation culturelle.....	37
1.3. La construction identitaire	38
1.3.1. Définition.....	38
1.3.2. Modèle de construction identitaire	39
1.3.3. Les itinéraires identitaires.....	40
2. L'ENSEIGNANT ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'IDENTITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE EN MILIEU MINORITAIRE	42

2.1.L'enseignement en milieu francophone minoritaire.....	42
2.1.1. Transmission de la langue : francisation	43
2.1.2. Transmission de la culture : francité	44
2.2.L'approche culturelle enseignement	45
2.3.Le rôle de passeur culturel des enseignants.....	46
2.3.1. Le rôle de passeur culturel.....	47
2.3.2. L'intervention durable en construction identitaire	49
2.3.3. Les principes directeurs d'une intervention pédagogique	50
2.3.4. L'évaluation du processus de construction identitaire	51
3. QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE ET OBJECTIF DE RECHERCHE.....	52
TROISIÈME CHAPITRE : MÉTHODE DE RECHERCHE	54
1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	54
1.1.Approche qualitative	54
1.2.Recherche appliquée.....	55
1.3.Enjeu pragmatique.....	55
1.4.Recherche-action	56
1.5.Intervention en milieu scolaire auprès d'une équipe-école	57
2. DESCRIPTION DES ÉTAPES DE LA RECHERCHE	57
2.1.Première étape : Présentation de la problématique de recherche	58
2.2.Deuxième étape : Présentation du cadre théorique	59
2.3.Troisième étape : Présentation des méthodes de recherche	59
2.3.1. Aspects éthiques de la recherche	59
2.3.2. Présentation de l'équipe-école.....	60
2.3.3. Outils de collecte de données	61
2.3.3.1. L'entretien de recherche	61
2.3.3.2.Observation du terrain	62
2.4.Quatrième étape : Intervention en milieu scolaire auprès d'une équipe-école.....	62
2.4.1. Présentation de la formation en construction identitaire auprès de l'équipe-école	64
2.4.2. L'analyse de données selon un processus de raisonnement inductif.....	64
2.5.Cinquième étape : Présentation des résultats et discussion.....	65
QUATRIÈME CHAPITRE : RÉSULTATS ET DISCUSSION	67
1. RAPPEL DES OBJECTIFS DE RECHERCHE ET DE LA QUESTION DE RECHERCHE	67
2. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	68
2.1.Entretien diagnostique.....	68
2.1.1. Présentation des résultats de l'entretien.....	68
2.1.1.1. Présentation de la formation initiale de l'enseignante.....	69
2.1.1.2. Présentation de son expérience d'enseignement en milieu minoritaire.....	69

2.1.1.3. Présentation de la compréhension de son rôle en construction Identitaire	70
2.1.2. Interprétation des résultats.....	72
2.2. Première capsule de formation : L'appropriation culturelle.....	74
2.2.1. Présentation des résultats.....	75
2.2.2. Interprétation des résultats.....	76
2.3. Deuxième capsule de formation : La construction identitaire.....	77
2.3.1. Présentation des résultats.....	78
2.3.2. Interprétation des résultats.....	79
2.4. Troisième capsule de formation : L'intentionnalité des interventions en construction identitaire	80
2.4.1. Présentation des résultats de la première activité : Une valeur ajoutée.....	81
2.4.2. Présentation des résultats de la seconde activité : Courrier de la francophonie	82
2.4.3. Interprétation des résultats des deux activités	83
2.5. Entrevue post-action	85
2.5.1. Présentation des résultats.....	86
2.5.2. Interprétation des résultats.....	89
3. ÉLABORATION D'UNE RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE	91
3.1. Premier objectif : formation en construction identitaire auprès des enseignantes	91
3.2. Deuxième objectif : Impacts de cette formation sur la construction identitaire des élèves.....	93
CONCLUSION	95
1. SURVOL DES DIFFÉRENTS CHAPITRES	95
2. IMPACTS DE CETTE RECHERCHE.....	96
3. LIMITES DE LA RECHERCHE	97
4. RECOMMANDATIONS POUR LES RECHERCHES ULTÉRIEURES.....	99
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	100
ANNEXE A – PRINCIPES D'UNE APPROCHE CULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT	104
ANNEXE B – TABLEAU ÉVOLUTIF DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE	106
ANNEXE C – TABLEAU ÉVOLUTIF DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE APPLIQUÉ À L'INTERVENTION	107
ANNEXE D – TABLEAU COMPARATIF DES DIFFÉRENTES ÉTAPES RELATIVES À L'ARTICULATION DE LA RECHERCHE-ACTION ET LES ÉTAPES SÉLECTIONNÉES DANS LE CADRE DE CETTE RECHERCHE	108

ANNEXE E – LETTRE D’ENGAGEMENT MUTUEL À LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE-ACTION.....	110
ANNEXE F – LETTRE D’AUTORISATION À LA RÉALISATION DE LA RECHERCHE-ACTION	113
ANNEXE G – PROTOCOLE D’ENTRETIEN.....	115
ANNEXE H – CONTENU DES CAPSULES DE FORMATION.....	116
ANNEXE I – ENTRETIEN DIAGNOSTIQUE.....	118
ANNEXE J – ACTIVITÉ : LA CARTE CULTURELLE	120
ANNEXE K – QUESTIONNAIRE POST-ACTION	121

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Responsabilités du passeur culturel en milieu francophone minoritaire	48
Tableau 2 – Tableau évolutif de la construction identitaire appliqué à l'intervention	51
Tableau 3 – Application de la recherche-action sur le terrain sur la période d'un mois	63
Tableau 4 – Compréhension des termes liés à la construction identitaire.....	72

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – L'appropriation de référents culturels.....	34
Figure 2 – L'appropriation culturelle	36
Figure 3 – Modèle de construction identitaire.....	39
Figure 4 – Les phases de la démarche de recherche-action.....	56
Figure 5 – Le processus inductif dans l'élaboration de la théorie	65

DÉDICACE

Par cette dédicace, je souhaite souligner la patience et le support légendaire de mon conjoint, Regis. C'est grâce à ton soutien continu et ton indulgence que j'ai pu mener ce projet à terme. Tu as été particulièrement compréhensif à l'égard de mon besoin d'être seule, de me concentrer sur mes lectures, de réfléchir et d'avoir parfois les idées un peu perdues dans mon projet de recherche.

Je souhaite également remercier mes parents, Danièle et Guy, pour leur support inconditionnel autant dans ce projet que dans mon parcours scolaire en général. Depuis le tout début, vous avez cru en moi, vous m'avez toujours supportés et encouragés, peu importe les circonstances et la voie choisie. Vous m'avez inculqué des valeurs telles que la persévérance, la rigueur au travail et la curiosité intellectuelle. Ces dernières furent les balises qui ont fait de moi la chercheuse que je suis.

REMERCIEMENTS

La rédaction de cet essai a été possible grâce au soutien continu de plusieurs acteurs. En tout premier lieu, je tiens à souligner l'appui de ma directrice de recherche, Angélique Laurent. Sa flexibilité, sa disponibilité ainsi que ses précieux conseils lors de la rédaction ont été grandement appréciés. Je souhaite également remercier Caroline Bourque pour m'avoir guidée dans les premiers pas de ce projet de recherche. Sans elle et ses encouragements nécessaires, je n'aurais pu mener à terme cette étude. Un merci tout spécial aux étudiants du cours PRS693 pour leurs conseils pertinents concernant mon projet de recherche.

Je tiens également à remercier le Conseil scolaire Centre-Nord et ma direction d'école d'avoir accepté que cette recherche-action prenne vie à l'école Desrochers. Je veux également souligner l'apport essentiel de ma collègue participante à cette étude sans qui ce projet n'aurait pas été possible. Je la remercie notamment pour sa participation proactive à cette étude, pour sa curiosité intellectuelle lors des capsules de formation, pour son enthousiasme envers l'enseignement en milieu minoritaire, mais surtout pour son dévouement à ses élèves et au développement de leur identité culturelle francophone.

Finalement, je tiens à remercier les personnes qui m'ont inspirée et qui continuent de me porter par leur passion pour le développement de la francité des élèves en milieu francophone minoritaire au Canada: Lise Paiement, qui fut mon premier contact avec le développement de l'identité culturelle des élèves et du rôle de l'enseignant face à ce processus; l'équipe de l'ACELF, qui m'inspire tous les jours par leur passion pour la construction identitaire des élèves canadiens et de leurs idées innovantes; Paule Buors, qui a allumé le feu en moi lors de son atelier dans le cadre des stages d'été de l'ACELF en 2013. La présente étude n'aurait pas vu le jour sans vous et je vous en remercie du fond du cœur!

INTRODUCTION

Selon Haboury (2009), le terme *francophonie* désigne la « communauté linguistique constituée par les peuples francophones » (p. 597). L'Organisation internationale de la Francophonie (OIF, 2013) estime le nombre de francophones dans le monde à environ 274 millions répartis sur les cinq continents. Plus précisément, l'OIF reconnaît que plus de dix millions de francophones vivent au Canada. De ce nombre, Lentz (2004) avance que seulement « un million [...] vivent à l'extérieur du Québec, en milieu minoritaire » (p. 1). Afin de répondre au besoin éducationnel de ces communautés et dans le but ultime de favoriser leur essor en contexte minoritaire, la *Charte canadienne des droits et libertés* (Gouvernement du Canada, s.d.), en vigueur depuis 1982, s'est dotée de l'article 23. Cet article garantit aux minorités linguistiques des langues officielles le droit de recevoir une éducation dans leur langue maternelle. C'est la raison pour laquelle, depuis les dernières décennies, plusieurs organisations scolaires francophones ont vu le jour dans un Canada majoritairement anglophone, inaugurant ainsi des écoles de langue française à travers le pays.

La mission de ces écoles est, bien évidemment, d'instruire les élèves francophones en milieu minoritaire et d'amener ces derniers à embrasser la culture francophone canadienne pour favoriser sa pérennité. De ce fait, en plus d'enseigner les matières de base tel que prescrit par le gouvernement provincial, les enseignants se doivent de développer, chez leurs élèves, une appartenance à la langue française et à la culture s'y rattachant. Ce processus se nomme construction identitaire.

Pourtant, malgré l'envergure de cette mission, le rôle de l'enseignant dans la construction identitaire de ses élèves est peu défini. En effet, en tant qu'enseignant œuvrant dans un tel contexte, il semble problématique de cerner les réels impacts des actions pédagogiques sur ce processus. Ainsi, la première partie de cette recherche se penchera sur cette problématique. Ensuite, la seconde partie traitera des assises théoriques sous-jacentes au sujet de cette recherche. En troisième lieu sera présentée la méthodologie dans le but

d'expliciter l'opérationnalisation de la présente recherche-action. Finalement, dans le cadre du quatrième chapitre seront abordés les résultats et la discussion à l'issue de cette recherche.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Comme l'avance Lentz (2004), « la transmission de la langue française aux enfants est un facteur crucial pour l'avenir des communautés francophones minoritaires » (p. 1). Certes, les parents jouent d'abord le premier rôle en ce qui concerne la construction identitaire de leurs enfants. Pourtant, lorsqu'ils ont l'âge de fréquenter les institutions scolaires, cette mission doit être poursuivie et renforcée par l'école et par les enseignants. Il est donc primordial de mieux saisir le rôle de ces derniers. C'est la raison pour laquelle, dans le cadre de cette problématique de recherche, nous ferons part de l'expérience empirique et professionnelle de la chercheuse à l'égard de la construction identitaire en milieu francophone minoritaire en contexte canadien. Ensuite, la chercheuse fait précisément état des éclairages scientifiques sur le rôle que joue l'enseignant dans la construction identitaire de ses élèves en milieu francophone minoritaire canadien. Enfin, le problème de recherche est présenté en exposant l'état de la situation ainsi que la question générale de recherche.

1. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE

Le concept de *construction identitaire* a été défini pour la première fois en 2006 alors que, faisant face à un espace grandissant en éducation, l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) s'est penchée sur l'esquisse d'une définition qui est depuis, largement employée dans les différentes sphères de l'éducation francophone au Canada. En effet, « la construction identitaire est un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue » (ACELF, 2011, p. 4). Plus précisément, en ce qui concerne le rôle de l'enseignant, ce processus de co-construction reconnaît l'impact du milieu (école) et des agents (enseignants) sur le développement de l'identité francophone. En effet, une étude de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2009) portant sur l'appropriation culturelle des élèves en milieu minoritaire

précise que ces derniers ont « plus souvent vu leurs enseignants et enseignantes démontrer une conscience et un engagement ethnolangagiers qu'ils ne l'ont constaté chez leurs parents » (p. 11). De manière concise, selon Allard, Landry et Deveau (2005), l'engagement ethnolangagier d'un individu fait référence à l'autonomie de ce dernier « à l'égard de l'emploi et du maintien de [sa] langue maternelle, [et ce, tout en affirmant son] identité culturelle linguistique » (p. 95) dans différents contextes sociaux. L'importance du rôle de l'enseignant est alors indéniable dans le cheminement identitaire des élèves, tout comme il l'est dans le développement des apprentissages. En d'autres mots, comme l'avance LeTouzé (2004), en plus de comprendre l'appropriation de savoir, de savoir-faire et de savoir-être, le contrat des enseignants en milieu minoritaire inclut également l'acquisition de savoir-agir, de savoir-vivre ensemble et de savoir-devenir « nécessaires à la préparation des gens qui bâtiront la communauté » (Landry et Allard, 1999, p. 416). Pourtant, dans la pratique professionnelle, il est difficile de cerner en quoi et comment les actions pédagogiques de l'enseignant ont un impact sur la construction identitaire francophone des élèves évoluant en milieu minoritaire.

De ce fait, le problème de recherche permettra de faire ressortir la méconnaissance du rôle de l'enseignant en ce qui concerne son mandat de construction identitaire auprès de la clientèle scolaire en milieu minoritaire francophone. Ainsi, des aspects de l'expérience empirique et professionnelle de la chercheuse seront présentés dans le but de permettre au lecteur de comprendre les assises de la problématique du rôle de l'enseignant dans la construction identitaire en milieu francophone minoritaire des élèves. D'abord, il sera question des manifestations du problème au sein du vécu personnel et professionnel de la chercheuse. Ensuite, nous ferons un survol de l'impact et de l'ampleur de ce problème sur les acteurs en éducation. Finalement, la fréquence de cette problématique sera décrite.

1.1. Manifestations du problème

J'ai¹ toujours eu un intérêt marqué pour les relations entre les cultures. En effet, avant de prendre la décision de déménager en Alberta pour y enseigner, j'étais inscrite à la Maîtrise en Médiation interculturelle à l'Université de Sherbrooke. Ayant reporté ce projet à plus tard, j'ai tout de même pu expérimenter ces relations puisque j'étais désormais enseignante dans une école francophone en milieu minoritaire à Jasper, une petite communauté anglophone nichée au cœur des Rocheuses canadiennes. Depuis 2010, j'exerce mon métier et il est de mon devoir, selon la mission de l'école francophone en milieu minoritaire, d'offrir une éducation en français de haute qualité en développant, entre autres, l'essence de l'identité francophone. Pourtant, il n'existe pas de description de tâche pour m'accompagner professionnellement dans cette facette de ma profession qu'est la construction identitaire de mes élèves.

Lors de ma première année d'enseignement, nous avons reçu, dans notre petite communauté, la visite de Lise Paiement, une pionnière de l'enseignement en milieu franco-ontarien qui se spécialise dans l'élaboration d'un modèle pédagogique de responsabilisation et de leadership culturel en milieu minoritaire. Cette dernière insistait sur l'importance de la ludification de l'enseignement afin de favoriser le développement d'un rapport positif à la langue et ainsi amener les élèves à se responsabiliser quant à l'usage de la langue de Molière. À cette étape de ma compréhension du phénomène, la construction identitaire rimait alors avec le mot « jeu ». En effet, les stratégies pédagogiques présentées reposaient essentiellement sur une banque de jeux et d'activités de réflexion de groupe.

Puis, après quelques années à enseigner en milieu minoritaire, ma vision de la construction identitaire et de mon rôle dans ce processus a changé. Ce changement est venu de ma prise de conscience que les élèves ne cessaient de s'exprimer en anglais dans les corridors, dans la cour de récréation et même dans la salle de classe. En d'autres mots, ces

¹ Exceptionnellement, jusqu'à la section 2, le texte est rédigé à la première personne puisque l'auteure traite de son expérience empirique.

derniers choisissent majoritairement cette langue dans la plupart des contextes sociaux. Mon rôle dans le développement chez mes élèves de l'amour et l'intérêt de la langue française et de sa culture se transforme plutôt en agent de police du français. Au quotidien, je dois rappeler à mes élèves l'importance de s'exprimer en français pour développer leur identité culturelle et ainsi assurer la vitalité de la culture francophone et sa pérennité.

C'est la raison pour laquelle je me suis intéressée au processus de construction identitaire chez ces derniers. Plus précisément, je m'attache à mieux comprendre mon rôle comme agente de développement culturel auprès de mes élèves. Je souhaite mieux saisir l'appropriation culturelle francophone de mes élèves et les accompagner ainsi vers une construction identitaire francophone capable de résister à l'assimilation. LeTouzé (2004) avance qu'au cours du XXI^e siècle, le rôle de l'enseignant œuvrant en milieu francophone minoritaire s'est redéfini à travers de nombreuses transformations et que de nouvelles attentes se sont ajoutées à celles qui définissaient déjà la profession. En effet, « les parents, la communauté et les gouvernements délèguent de plus en plus la mission à l'école de former de bons citoyens et de bonnes citoyennes » (*Ibid.*, p. 5). Il va sans dire que cette pression touche directement les acteurs en éducation.

1.2. Ampleur et impact de ce problème sur les acteurs en éducation

À l'été 2013, démunie face à l'incompréhension de mon rôle d'enseignante comme agente de développement culturel, je me suis inscrite au stage de l'ACELF portant sur la construction identitaire francophone en milieu francophone minoritaire. Il s'agit d'une formation de deux semaines portant sur différentes facettes de l'appropriation culturelle et du rôle des différents acteurs scolaires (directeur d'école, enseignant, éducateur). C'est à ce moment de mon cheminement personnel que j'ai constaté que je n'étais pas la seule dans cette situation. Effectivement, de partout au Canada venaient des intervenants scolaires qui vivaient les mêmes réalités que moi en ce qui concerne l'appropriation culturelle de la francophonie de leurs élèves.

La situation linguistique canadienne est asymétrique; la langue française est largement utilisée au Québec, tandis que le reste du Canada est majoritairement anglophone. Exception faite de la situation linguistique du Québec, en situation francophone majoritaire, et du Nouveau-Brunswick, où la communauté francophone représente deux tiers de la population, les autres provinces et territoires canadiens ne comptent pas plus de 5% de la population s'exprimant en français (Statistique Canada, 2017). De ce fait, les communautés francophones hors Québec sont dites en situation minoritaire. Or, lors du recensement de la population² en 2016, Statistique Canada (2017) avance « qu'on observe un recul du français comme langue maternelle et comme langue d'usage à la maison au Canada » (p.1) Plus précisément, au Canada hors Québec, « la minorité de langue française définie selon la première langue officielle parlée est passée de 4,0% en 2011 à 3,8% en 2016 » (*Ibid.*, p.1). Même si c'est très faible, il s'agit là d'un déclin de la population francophone au Canada en situation minoritaire.

Face à cette situation, Buors et Lentz (2009) se sont penchés sur la hausse de l'exogamie, à savoir un mariage interlinguistique où un membre parle en français et l'autre s'exprime en anglais. Les auteurs ont mis en évidence que « lorsque les deux parents sont francophones, le taux de transmission du français est très élevé [tandis que] dans le cas de familles exogames, le taux de transmission baisse à plus de la moitié » (p. 154). Néanmoins, du fait que la transmission de la langue française constitue un facteur vital pour la survie des communautés francophones en situation minoritaire et que la famille représente le milieu où l'enfant construit sa représentation du monde initiale, il est essentiel que cette dernière promeuve l'usage du français au quotidien. Il s'agit là d'une menace imminente à la vitalité ethnolinguistique, c'est-à-dire à l'expression culturelle de la langue en situation de communication, des communautés francophones minoritaires en contexte canadien. Selon Cormier (2005), la situation est préoccupante.

L'assimilation linguistique et l'érosion progressive des communautés atteignent des proportions alarmantes [puisqu'] environ 64% des enfants des ayants droit

² Le Programme du recensement dresse un portrait à caractère statistique du Canada. Ce dernier se déroule tous les cinq ans. Les données présentées représentent donc l'intervalle de 2011 à 2016.

vivent dans des foyers exogames [dont seulement] 14,8% retiennent le français comme principale langue d'usage à la maison. (*Ibid.*, p. 3)

En d'autres mots, si la construction identitaire n'est pas mise à l'avant-plan de l'éducation en langue française en contexte minoritaire canadien, il est capital de se questionner sur l'avenir de la francophonie au Canada. Dans cette perspective, puisque le milieu familial ne répond désormais que partiellement aux besoins de développement langagier et d'appropriation culturelle francophone nécessaires chez les enfants en âge scolaire et que le milieu socio-institutionnel, c'est-à-dire la communauté dans laquelle se situe l'école, est majoritairement anglophone, le milieu scolaire représente donc la source première de reproduction culturelle. À ce propos, Gauvin (2009) aborde l'expression *reproduction culturelle* comme un « processus de développement d'une manière d'être, de penser et d'agir propre à la personne et, en même temps, propre à un groupe social, qui est, en milieu linguistique minoritaire, une communauté francophone vivant dans un contexte anglo dominant » (p.115).

Or, puisque l'enseignant représente une des pierres angulaires de la construction identitaire de ses élèves (ACELF, 2012), une meilleure compréhension de son rôle permettrait de freiner cette dégression de la population qui choisit le français comme première langue officielle parlée. En effet, cette problématique a un impact sur l'ensemble des acteurs en éducation, et ce, à une échelle nationale.

De ce fait, il semble pertinent de se pencher sur une meilleure connaissance du développement de l'identité culturelle francophone des élèves fréquentant les écoles en milieu minoritaire canadien en vue de mieux définir le rôle de l'enseignant. En outre, il est également nécessaire de se pencher sur la fréquence de cette problématique dans le quotidien des acteurs scolaires du contexte ciblé.

1.3. Fréquence du problème

Puisque la construction identitaire est un processus évolutif (ACELF, 2011a) et qu'elle n'est pas ciblée comme un savoir disciplinaire dans les programmes scolaires, il est impossible de l'enseigner au même titre qu'une matière de base tel que prescrit par le gouvernement provincial. De fait, certaines attitudes se doivent d'être mises de l'avant par les enseignants afin de favoriser le développement de l'identité culturelle de leurs élèves (Gouvernement de l'Ontario, 2009). Pourtant, une certaine méconnaissance du rôle des enseignants dans la construction identitaire des élèves en milieu francophone minoritaire persiste.

Indubitablement, en plus de toucher l'ensemble des intervenants en éducation francophone en milieu minoritaire, il s'agit d'une problématique qui est présente dans le quotidien des enseignants, et ce, tout au long de l'année scolaire. De manière générale, ce problème survient au moment où une famille décide d'inscrire son enfant dans le système éducatif francophone minoritaire et le restera tout au long de son parcours scolaire. Dans le but de dresser un portrait complet de la situation, il importe donc de se questionner sur la pertinence scientifique et sociale de cette recherche en se penchant plus précisément sur les rouages de l'enseignement en contexte minoritaire canadien.

2. ENSEIGNEMENT EN CONTEXTE MINORITAIRE CANADIEN

D'un point de vue pédagogique, l'enseignement fait référence aux « activités assumées par le personnel enseignant auprès de l'élève dans le but de contribuer à la réalisation des objectifs de l'éducation scolaire tels qu'ils sont définis dans les programmes d'étude » (Legendre, 2005, p.572). Selon ce point de vue, l'enseignant est perçu comme un « éducateur qui met ses talents de pédagogue à la réalisation d'objectifs d'apprentissage touchant les divers aspects du développement de la personne humaine » (*Ibid.*, p. 568). À l'évidence, l'enseignant agit au cœur du processus d'apprentissage des élèves. C'est la raison pour laquelle, afin de mieux le guider dans l'exercice de ses fonctions et dans le but de

répondre aux exigences professionnelles de l'organisation scolaire pour laquelle il œuvre, son rôle doit être clairement explicité.

2.1 Contexte d'enseignement en milieu minoritaire

Dans le but d'exercer son travail, l'enseignant en milieu minoritaire doit pouvoir compter sur des lignes directrices explicites guidant ses actions pédagogiques. À cet effet, Lentz (2009), pour faire suite aux échanges lors du colloque *Apprendre en français langue première dans l'Ouest et du Nord canadiens : état des lieux et prospective*, s'est penché sur certaines pistes visant à préciser le contexte d'enseignement de l'école francophone en milieu minoritaire.

L'école francophone doit mettre en place un milieu culturel, un climat d'apprentissage et des situations d'apprentissage qui permettent aux élèves a) de développer une maîtrise de la langue française, b) de s'engager dans un cheminement culturel et identitaire, c) de développer un sens de l'initiative, de la responsabilité et de l'autonomie ainsi qu'une conscience critique, d) de vivre des expériences d'apprentissage qui mettent à profit le partenariat école/foyer/communauté, e) d'acquérir les savoirs essentiels au développement linguistique et culturel des communautés francophones, f) de devenir des agents de changement qui se construisent un pouvoir d'action sur l'espace francophone. (*Ibid.*, p. 6)

D'abord, comme une des missions de l'enseignement est de se conformer et d'atteindre les visées de l'éducation en termes de transmission de savoirs et de connaissances, les ministères de l'Éducation de chacune des provinces et des territoires mettent à la disposition des enseignants des programmes d'études détaillés afin de les guider. Cette situation est vraie pour l'enseignement en milieu socioculturel majoritaire et minoritaire. Néanmoins, en ce qui concerne l'enseignement en milieu francophone minoritaire, la situation est plus complexe, et ce, en raison du second mandat qui lui est imposé.

Nonobstant, les écoles de langue française qui se situent en milieu minoritaire possèdent une double finalité. La première se centre sur l'instruction des élèves en langue

française. La seconde porte, quant à elle, sur le développement de l'identité culturelle des élèves, c'est-à-dire sur le processus de construction identitaire. Ces finalités sont abordées dans les programmes d'étude des institutions scolaires canadiennes situées en milieu francophone minoritaire. Malgré tout, ces lignes directrices n'apportent que peu de soutien aux enseignants.

Une étude³ sur l'apport de ces programmes d'études dans la construction d'une identité francophone chez les jeunes des écoles de langue française révèle que ceux-ci offrent peu de pistes pour appuyer le personnel enseignant dans l'intégration de valeurs identitaires à son enseignement. (ACELF, 2011, p.6)

Qui plus est, dans le but de guider les enseignants dans leur travail quotidien, chaque école se doit de développer et de supporter une mission éducative répondant aux besoins du milieu d'enseignement. Évidemment, en ce qui concerne les écoles de langue française situées en milieu minoritaire, cette mission porte habituellement sur le développement de l'identité culturelle francophone de la clientèle (Alberta Learning, 2001).

Manifestement, la mission des établissements d'éducation en langue française en milieu minoritaire au Canada se révèle être bien appuyée d'un point de vue théorique par les écrits. Ces derniers « abondent sur son importance en tant qu'outil de survivance, de production identitaire et de reproduction sociale des communautés francophones minoritaires » (LeTouzé, 2004, p. 7). De ce fait, le personnel en milieu francophone minoritaire se retrouve face à des attentes très spécifiques par rapport à son rôle. LeTouzé (*Ibid.*) avance qu'« une personne qui désire enseigner en milieu minoritaire ne doit pas seulement posséder toutes les qualités requises pour [enseigner], mais les parents et la communauté s'attendent aussi à ce qu'elle soit un modèle vis-à-vis de la langue et de la culture française » (p.19). Il en est de même pour les attentes concernant la maîtrise de la langue orale et écrite et la persistance de l'utilisation de cette dernière dans la plupart des contextes. Qui plus est, on s'attend également à ce que le personnel enseignant exhibe sa

³ A. Gilbert, S. LeTouzé et J.-Y. Thériault. (2007). *Apprendre sa communauté : Pour une mission réussie de l'école française en milieu minoritaire*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

fierté et son engagement envers la langue et la culture francophone par des engagements ciblés (*Ibid.*) comme, entre autres, de faire régner la langue française dans tous les contextes de l'école : récréation, corridor, etc. Malgré tout, la description du rôle des enseignants en ce qui concerne la mise en œuvre explicite, au quotidien, de cette mission est peu étayée.

La problématique de l'enseignement en milieu francophone minoritaire [...] est plutôt mal connue, tant de la part du personnel enseignant qui y travaille – surtout pour les membres qui se trouvent en début de carrière, que de la part de la population en général, qu'elle soit francophone, anglophone, vivant en milieu minoritaire ou majoritaire. (Gérin-Lajoie, 2002, p. 126)

Parallèlement, la mission des enseignants en ce qui concerne l'acquisition d'apprentissages disciplinaires, est, quant à elle, très explicite. En général, le rôle de ces derniers, quant à leurs responsabilités au regard de l'acquisition de savoirs essentiels chez les élèves, est habituellement exposé clairement et supporté par une variété florissante de stratégies d'enseignement. En outre, un certain temps est alloué, hebdomadairement, à l'enseignement de certaines matières jugées fondamentales par les organisations scolaires et les décideurs politiques. De ce fait, un programme d'enseignement est proposé pour chacune de ces disciplines. Ce programme est lui, articulé en salle de classe à l'aide de résultats d'apprentissage globaux et spécifiques. L'enseignant se doit alors de mettre en œuvre des stratégies d'enseignement visant à assurer la réussite de ses élèves, selon leurs besoins d'apprentissage. Ce dernier se doit ensuite de porter un jugement professionnel sur le développement des apprentissages de chacun de ses élèves, et ce, à l'aide de stratégies d'évaluation répondant aux exigences du conseil scolaire.

À ce jour, malgré le fait que toutes les écoles canadiennes situées en milieu francophone minoritaire se soient dotées d'une mission précise concernant l'appropriation linguistique et culturelle auprès de leurs élèves, les enseignants ne sont pas en mesure de jouir d'une définition de tâche exhaustive de leur rôle.

À l'évidence, l'exercice des fonctions relatives à l'enseignement en milieu francophone minoritaire constitue un enjeu complexe et les acteurs en éducation ont une

responsabilité accrue; celle de veiller à la vitalité linguistique francophone de leur milieu. De ce fait, en réaction à cette problématique, LeTouzé (2004), en collaboration avec la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, a mis sur pied une recherche pancanadienne portant sur les défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone. Les résultats de cette étude indiquent que la survie des établissements scolaires desservant la clientèle francophone en milieu minoritaire dépend largement de la capacité de rétention du personnel enseignant ainsi que des qualifications de ce dernier.

En d'autres mots, dans une optique de survivance des écoles francophones hors Québec, les instances scolaires, tels que les conseils scolaires, devraient miser sur des enseignants qualifiés et s'assurer de leur rétention. La compétence du corps enseignant pourrait, ultimement, supporter la mission des établissements d'éducation en langue française en milieu minoritaire au Canada.

2.2 Réflexion liée au rôle de l'enseignant en milieu minoritaire

Gérin-Lajoie (2002) affirme que les enseignants œuvrant en milieu francophone minoritaire se doivent de veiller à la perpétuation de la langue française et de la culture francophone, et ce, en plus de tenir les deux rôles incombant aux enseignants en général : transmission de connaissances et socialisation aux valeurs de la société. À cet effet, Gérin-Lajoie (2006) renchérit en faisant état d'une analyse sociologique sur l'identité des enseignants œuvrant en milieu éducatif minoritaire. Les objectifs de cette dernière portent sur l'impact de leur rapport à l'identité francophone, autant d'un point de vue personnel que professionnel, et sur l'influence de la compréhension de leur rôle auprès des élèves. Cette étude met en avant l'influence que les enseignants peuvent avoir sur les élèves de leur salle de classe en ce qui concerne la reproduction culturelle en lien avec leur propre conception et appartenance à la culture francophone. Sommairement, les résultats de cette dernière indiquent d'abord que les enseignants jugent que leur rôle est complexe, et ce, en raison des multiples défis à relever, au quotidien. Gérin-Lajoie (2006) précise que « cette complexité résulte en grande partie des nombreuses attentes de la communauté éducative et de la

communauté francophone en général » (p.174). Ensuite, l'auteure aborde également le fait que le personnel enseignant ne connaît pas toujours le rôle particulier de l'école francophone en milieu minoritaire, c'est-à-dire de viser la pérennité de la langue et de la culture. Qui plus est, ce manque d'acquis des enseignants face à la mission de l'école d'éducation de langue française « démontre la nécessité de développer des stratégies pour venir appuyer [ces derniers] dans ce volet de leur travail » (*Ibid.*, p.174). Manifestement, il est regrettable de constater, en se référant aux résultats de cette étude, que « même dans le cas où le sens d'appartenance à la francophonie est très fort, les enseignants conçoivent toujours que leur responsabilité première auprès de leurs élèves est de transmettre les connaissances (*Ibid.*, p. 174).

Il semble alors nécessaire que les décideurs scolaires mettent en place « un plan de développement culturel et identitaire [tout en créant] des conditions permettant au personnel éducatif de remplir efficacement le mandat de l'école de langue française » (Gaudet et Richard, 2015, p. 129). C'est ce que les auteures ont conclu de leur étude herméneutique sur le sens que les enseignants en milieu francophone minoritaire accordent à la culture et à leur rôle de passeur culturel ainsi que sur la manière dont leur identité et leur rapport à la culture ont une incidence sur leurs pratiques d'intégration culturelle en classe. Ces chercheuses avancent également que « le rôle de passeur culturel dépasse le fait de mettre une pédagogie en œuvre, alors qu'il doit aussi inculquer une attitude de praticien réflexif » (*Ibid.*, p. 129-130).

De ce fait, il semble fondamental que le personnel enseignant soit au fait des dernières avancées sur l'appropriation de la culture francophone chez les enfants d'âge scolaire. Mieux informés et outillés, les enseignants seront à même de cerner, de manière plus explicite, leur rôle dans ce processus.

Les enseignantes et enseignants en milieu francophone minoritaire sont appelés à agir comme agentes et agents de conscientisation des élèves à la réalité du vécu minoritaire et à leurs droits linguistiques. Il importe donc qu'ils aient eux-mêmes été conscientisés (Gilbert, Landry, LeTouzé et Thériault, 2004, p. 17).

Somme toute, il est indéniable qu'une clarification du rôle de l'enseignant dans la construction identitaire des élèves permettrait de mieux accompagner ces acteurs de l'éducation dans une démarche de construction identitaire durable de leurs élèves et d'assurer ainsi l'essor de la vitalité francophone en milieu francophone minoritaire canadien. De ce constat découle l'importance de se pencher en profondeur sur cette problématique.

3. PROBLÈME DE RECHERCHE

L'enseignement en milieu francophone minoritaire requiert, de la part du personnel enseignant, certaines qualités visant à favoriser la construction identitaire de leurs élèves. Toutefois, les intervenants scolaires, dans l'exercice de leurs fonctions, ne sont pas en mesure de jouir d'une description de tâche et d'un support favorisant une bonne compréhension de leur rôle de passeur culturel. Il importe alors de se pencher sur l'état de la situation et de déterminer, par la suite, une question générale de recherche en vue d'orienter les buts et objectifs spécifiques de cette recherche.

3.1. État de la situation

Dans le but de mieux comprendre les rouages de l'appropriation culturelle en milieu scolaire, l'ACELF propose un outil riche, à l'usage de tous, visant la compréhension du processus de construction identitaire. Cet outil fort bien détaillé et en constante évolution est constitué de douze fascicules de la collection *Comprendre la construction identitaire*. Qui plus est, un de ces fascicules porte plus spécifiquement sur le rôle du personnel enseignant dans ce processus. L'Association avance que le rôle d'un intervenant en éducation dans une école de langue française est, entre autres, d'« agir comme modèle pour [les] élèves » (ACELF, 2012, p. 3). Sans conteste, les assises proposées par cette collection sont fondamentales et constituent un point de départ pertinent à une réflexion soutenue sur le rôle de l'enseignant en milieu francophone minoritaire. Néanmoins, la démarche de construction

identitaire, bien que détaillée, fournit peu de pistes précises et concrètes d'intervention. Les actions pédagogiques doivent alors être inférées.

Comme avancé précédemment, en raison de la récente émergence de la mission de l'école francophone en milieu minoritaire, et ce, à travers l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* (Gouvernement du Canada, s.d.), les recherches portant spécifiquement sur ce thème sont particulièrement rares. En outre, les ressources destinées à appuyer les enseignants dans la compréhension de leur rôle concernant la construction identitaire de leurs élèves sont pratiquement inexistantes. En effet, « le personnel enseignant n'est pas formé initialement pour remplir ce rôle, pas plus qu'il ne reçoit le soutien nécessaire pour l'assumer lorsqu'il se retrouve en salle de classe » (Gérin-Lajoie, 2006, p. 173). C'est la raison pour laquelle il apparaît indispensable et pertinent de se pencher sur une meilleure compréhension du rôle de l'enseignant dans le développement de l'identité culturelle des élèves. Cette démarche vise, ultimement, à accompagner les enseignants œuvrant en milieu minoritaire canadien à développer la francité de leurs élèves au quotidien.

3.2. Question générale de recherche

En raison du rôle majeur que joue l'éducation de langue française dans les communautés francophones minoritaires en contexte canadien pour la pérennité de la francophonie, le rôle de l'enseignant est indéniable. Ce constat nous amène à formuler une question générale: Quel est le rôle de l'enseignant œuvrant en milieu francophone minoritaire ainsi que l'impact d'une meilleure connaissance de ce rôle sur le développement de l'identité culturelle des élèves? Indubitablement, cette question s'avère pertinente en raison de l'émergence récente de cette réalité dans l'espace éducatif francophone en milieu minoritaire canadien. Qui plus est, elle recèle le potentiel de répondre au besoin du personnel enseignant en ce qui a trait à sa description de tâche dans l'exercice de ses fonctions.

De cette question générale de recherche découlent les sous-questions suivantes qui permettront de guider l'ensemble des phases subséquentes de cette recherche :

- En tant qu'enseignants, quels sont les éléments essentiels de la construction identitaire en milieu francophone minoritaire qu'il importe de connaître afin de mieux définir notre rôle?
- En quoi une meilleure connaissance du rôle de l'enseignant œuvrant en milieu francophone minoritaire aura un impact sur la construction identitaire des élèves?

Dans la finalité de répondre à cette question générale, il est incontournable de se pencher sur les assises théoriques de la construction identitaire et de la manière dont l'enseignant est susceptible d'intervenir dans ce processus. Ainsi, le chapitre suivant se penche sur certaines approches issues des écrits scientifiques en vue d'éclairer le lecteur sur les composantes théoriques de ce processus.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre dresse d'abord un portrait du développement de l'identité culturelle en milieu minoritaire au Canada, et ce, avec la finalité d'y présenter les constituants de l'identité culturelle, de l'appropriation culturelle et, ultimement, de la construction identitaire. Ensuite seront présentés le rôle de l'enseignant et le développement de l'identité linguistique et culturelle des élèves en milieu minoritaire.

1. LE DÉVELOPPEMENT DE L'IDENTITÉ CULTURELLE EN MILIEU MINORITAIRE AU CANADA

En débutant, il semble primordial de se pencher sur les fondements du développement de l'identité culturelle. À cet effet, certaines approches portant sur l'identité culturelle seront présentées. Par la suite, sera exposé le phénomène de l'appropriation culturelle. Enfin, les rouages de la construction identitaire en milieu francophone minoritaire seront mis en évidence en se penchant spécifiquement sur le modèle de ce processus tel que proposé par l'ACELF, ainsi que sur les itinéraires identitaires.

1.1. L'identité culturelle

Les recherches en sciences humaines abondent sur la compréhension de l'identité comme processus évolutif humain (Dorais, 2004). En effet, dans le cadre de cette recherche, nous nous centrerons sur l'identité culturelle. Il importe alors de définir ce concept en profondeur. Tout d'abord, au cœur de ce phénomène, le terme *culture* peut être interprété selon plusieurs perspectives. Si on adopte une perspective sociologique, ce dernier se caractérise ainsi :

Ensemble des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des

mœurs, des loisirs et des aspirations qui distinguent les membres d'une collectivité et qui cimentent son unité à une époque (Legendre, 2005, p.316).

Il importe de spécifier que le terme *culture* fait référence à la fois à l'ensemble des caractéristiques d'un groupe social ou d'une société et aux attributs particuliers d'une personne. Ainsi, il est incontournable de distinguer la culture collective de la culture individuelle (Gouvernement de l'Ontario, 2011). D'abord, la culture collective prend source dans l'histoire d'une collectivité et s'inscrit dans le patrimoine régional des différentes communautés. Plus précisément, la culture collective se rapporte à un « ensemble de valeurs, de croyances, de traditions, de façons de faire et de vivre ensemble qui évoluent au rythme de celles et ceux qui la font vivre » (*Ibid.*, n.p.). Ainsi, la francophonie albertaine, par exemple, se distingue de la francophonie québécoise de par un continuum historique distinct et une réalité nettement différente. La culture individuelle, quant à elle, se rapporte aux acquis identitaires personnels de chaque individu. En effet, « chacun de ses bagages contient une histoire personnelle qui a été modélisée par des événements, l'influence de la famille, des amis, du quartier ou l'origine ethnique » (Gouvernement de l'Ontario, 2009, p. 21). De façon générale, c'est à partir de sa propre culture individuelle qu'une personne appréhende le monde et façonne ainsi son identité culturelle.

Dorais (2004), quant à lui, propose de comprendre l'identité culturelle par rapport à la façon dont les individus porteurs de culture se comparent entre eux. Ainsi, il définit l'identité culturelle comme suit :

« Processus grâce auquel un groupe d'individus partageant une manière partiellement commune de comprendre l'univers, d'agir sur lui et de communiquer ses idées et ses modèles d'action, prend conscience du fait que d'autres individus et d'autres groupes pensent, agissent et (ou) communiquent de façon plus ou moins différente de la sienne » (p.5).

Dans le même ordre d'idées, de manière plus concise et sans faire abstraction de la notion de confrontation à l'autre, l'identité culturelle pourrait se définir comme un « ensemble des caractéristiques stables ou en mouvance par lesquelles la personne se définit

et se reconnaît au cours de sa vie » (ACELF, 2011, p. 8). En raison de cette interaction continue de l'individu avec son environnement, l'identité culturelle est, comme mise en évidence dans la définition de l'ACELF, en constante évolution (Haentjens et Chagnon-Lampron, 2004). Par exemple, en milieu francophone minoritaire, en raison de l'environnement majoritairement anglophone où évoluent les élèves, ces derniers sont appelés à développer plusieurs identités. En effet, il est à noter que l'appropriation langagière est une composante indissociable du processus d'appropriation culturelle, et donc, de construction identitaire. En d'autres mots, l'appropriation d'une culture doit se faire de concert avec l'apprentissage de la langue s'y rattachant. C'est la raison pour laquelle, au sein d'une communauté d'un même milieu, les francophones s'affirment culturellement de façon plurielle (Audet et Saint-Pierre, 1997). Dans ces conditions, « influencé par son milieu familial, scolaire ou social, l'élève pourra par exemple se dire francophone, bilingue, bilingue franco-dominant, bilingue anglo-dominant, francophile et anglophone » (Gouvernement de l'Ontario, 2009, p.16).

En se penchant sur la fonction de transmission culturelle de l'école, Falardeau et Simard (2007) envisagent la culture comme un objet et comme un rapport. Leur définition a l'avantage d'être plus précise et complète que la définition de la culture au sens sociologique. En effet, la culture comme objet fait référence à l'héritage collectif d'une communauté humaine en particulier cumulé sur une période de temps. Ainsi, en milieu minoritaire comme majoritaire, la langue française, par exemple, pourrait constituer un objet de culture transmis à l'école. D'un autre côté, la culture est, selon les auteurs, interprétée selon un triple rapport : rapport au monde, rapport à soi et rapport aux autres. Par cette interprétation, ils reconnaissent que l'élève, en milieu scolaire, est en position de constante interaction avec les contextes sociaux qui lui sont proposés ou imposés. « La culture opère alors comme médiateur de la conscience, qui module les relations d'un individu avec lui-même, les autres et le monde » (*Ibid.* p.4). En d'autres mots, de par ce triple rapport, la culture s'inscrit dans le processus de construction identitaire de la personne sous forme d'appropriation culturelle.

1.2. L'appropriation culturelle

En premier lieu, selon le Gouvernement de l'Ontario (2009), l'appropriation de la culture se produit lorsqu' « un individu peut se reconnaître dans cette culture et a le sentiment d'y être affilié » (p. 24). En vue de mieux saisir les rouages du processus d'appropriation d'une culture, il importe de se pencher sur l'appropriation de référents culturels, sur les types de rapport à la culture et sur les modes d'appropriation culturelle.

1.2.1. *L'appropriation de référents culturels*

Afin de comprendre le processus d'appropriation culturelle, il importe de faire la distinction entre deux concepts nécessaires à cette compréhension : référents culturels et repères culturels. De façon générale, un référent culturel se rapporte à « l'ensemble des éléments et des attributs qui caractérisent une culture collective » (*Ibid.*, p.24) tandis qu'un repère culturel correspond à l'adoption, consciente ou non, de certains référents culturels chez un individu afin de se définir comme membre d'une culture. Ainsi, il y a appropriation culturelle lorsqu'une personne est en mesure d'identifier les référents propres à une culture et de se reconnaître dans ces derniers.

Afin de saisir comment le processus d'appropriation culturelle se déroule chez une personne, Falardeau et Simard (2007) expliquent sa contribution grâce à la figure de l'appropriation des référents culturels (Figure 1). Ainsi, la construction de l'identité culturelle débute par la perception qu'a l'individu du monde selon un certain schème de pensées (A). Cet individu étant en relation avec des acteurs, des objets et des pratiques culturels (B), ces derniers provoquent, chez la personne, un acte d'apprentissage conscient et volontaire (C) et qui façonnent ainsi sa compréhension du monde. Dès lors en résulte une appropriation culturelle (D) qui, à l'aide de référents culturels, transforme la culture première de l'individu, donc son identité culturelle, et influence ultimement son rapport au monde. Cette « conception de l'apprentissage et de la culture, compris comme un processus dialogique

continu, [est] toujours situé dans un contexte, un ensemble de circonstances matérielles et relationnelles (E) » (p. 5).

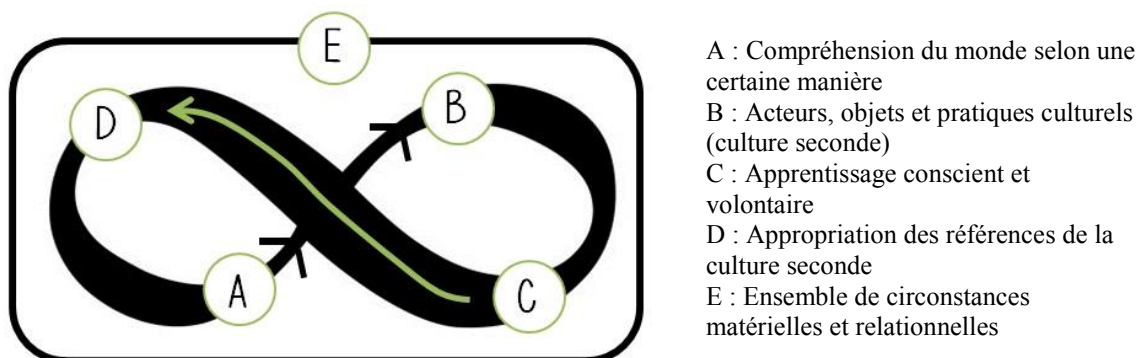


Figure 1 - L'appropriation de référents culturels (Tiré de Falardeau et Simard, 2007)

Cette approche fait référence à la culture individuelle d'une personne, c'est-à-dire à son bagage culturel spécifique. En effet, chaque individu possède une « histoire personnelle qui a été forgée au gré des événements ainsi que sous l'influence de la famille et des amis et selon son origine ethnique ou le quartier dont il est issu » (Gouvernement de l'Ontario, 2011, s.p.). Par conséquent, chez un élève, cette culture dite individuelle sert de point d'ancrage pour appréhender le monde dans lequel il évolue. Néanmoins, les rapports à la culture ne sont pas tous les mêmes pour chaque personne.

1.2.2. Les types de rapports à la culture

Falardeau et Simard (2007) distinguent quatre types de rapport à la culture qui sont en mesure d'influencer l'appropriation culturelle d'un individu : désimpliqué, scolaire, instrumentaliste et intégratif-évolutif. D'abord, le type désimpliqué se rapporte au mode d'autosuffisance d'un individu par rapport à la culture. Ainsi, le sujet occupe une place d'importance et entretient un rapport d'extériorité à tout référent culturel. En d'autres mots, tout en se référant à la Figure 1, il « comprend le monde à partir de ses références premières (A), sans vivre de rencontres significatives ou marquantes avec des acteurs, des objets ou des savoirs culturels (B) » (*Ibid.*, p. 8). Par conséquent, les rencontres de l'individu avec la culture

n'ont pas d'impact sur son cheminement identitaire. Ensuite, le rapport de type scolaire fait référence à une reproduction des enseignements explicites et implicites de la culture en milieu scolaire. Ainsi, le rapport à la culture est compris comme « un rapport à l'objet, qu'il s'agit de saisir, de façon morcelée, sans qu'il y ait reconstitution du tout dans lequel s'insèreraient les savoirs mis en jeu » (p. 8). Autrement dit, parce qu'elle ne cherche pas à questionner la culture comme objet, la personne est soumise à l'autorité institutionnelle dans la mesure où elle fait preuve d'une certaine passivité face aux savoirs. Ainsi, les phases B et C sont rompues puisque lorsqu'il y a rencontre avec des objets culturels (B), il n'y a pas intégration de ces derniers sous forme d'apprentissage conscient et volontaire (C). En troisième lieu, « le sujet qui entretient un rapport à la culture de type instrumentaliste accepte de se prêter au jeu de l'apprentissage (C) parce qu'il sait fort bien qu'il en retirera un bénéfice symbolique ou matériel » (p. 9). Cependant, il n'en résultera pas une appropriation culturelle (D) dans l'optique où l'objet culturel représente un instrument le menant à un résultat quelconque, tels que réussir un examen ou obtenir un emploi. Finalement, le rapport intégratif-évolutif représente un processus « qui génère des échanges ouverts, dynamiques, pluriels, en constante évolution, parce que la culture première de l'individu (A) s'alimente [...] de nouvelles significations (D), qui l'amène à se redéfinir, et donc à redéfinir son rapport à l'autre et au monde » (p. 10). En contexte scolaire, le savoir issu des pratiques enseignantes est perçu comme un objet dynamique visant à structurer le rapport au monde d'une personne (Falardeau et Simard, 2007). En effet, dans ce type de rapport à la culture, l'individu se développe à travers une interaction constante et réfléchie avec des objets culturels, et ce, de par une redéfinition constante de sa culture individuelle par rapport à la culture collective.

En somme, lorsque l'élève se situe dans un rapport à la culture intégratif-évolutif, ce dernier est inévitablement investi dans un processus d'appropriation culturelle ($D \rightarrow A$). La culture individuelle de l'élève est ainsi en mesure d'enrichir la culture collective et vice versa. La figure 2 illustre cette interaction.

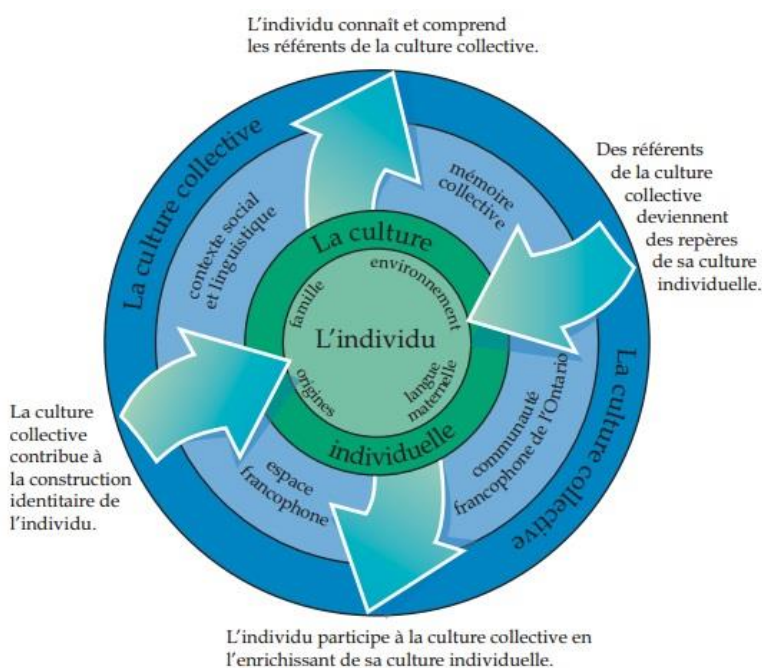


Figure 2 - L'appropriation culturelle (Tiré de Gouvernement de l'Ontario (2011), s.p.)

En effet, cette figure illustre l'individu au cœur du processus d'appropriation culturelle et reconnaît que ce dernier possède une culture individuelle teintée de son environnement, de sa famille, de ses origines ainsi que de sa langue maternelle. La culture collective, quant à elle, est représentée par le contexte social et linguistique, la mémoire collective, l'espace francophone et, dans ce cas précis, par la communauté francophone de l'Ontario. Cette figure permet de « rendre compte des interactions mutuelles constantes entre la culture individuelle et la culture collective » (Gouvernement de l'Ontario, 2011, n.p.). À cet effet, les flèches représentent les interactions de l'individu et de son milieu, d'où résulte le processus d'appropriation culturelle.

En outre, il semble nécessaire de spécifier que l'appropriation culturelle ne résulte pas de l'implantation hypothétique de cours de culture au curriculum (Falardeau et Simard, 2007). Au contraire, elle requiert d'infuser le quotidien pédagogique de référents culturels par la conscientisation des acteurs scolaires à leur propre rapport à la culture, à leur implication envers cette dernière et à leur engagement personnel. Cette pratique se nomme

approche culturelle en enseignement et fera l'objet d'un point subséquent au cœur de ce chapitre.

1.2.3. Les modes d'appropriation culturelle

L'appropriation d'une culture est un processus dynamique qui se décline en trois modes : la prise de conscience, la prise de position et la prise en charge (Gouvernement de l'Ontario, 2011, n.p.). Il est à noter que ces derniers caractérisent plus précisément l'acquisition de savoirs (prise de conscience), de savoir-faire (prise de position) et de savoir-être (prise en charge) (*Ibid.*, 2011). À cet effet, le Gouvernement de l'Ontario (2011), dans la visée de sa *Politique d'aménagement linguistique*, précise que « chaque personne peut s'engager dans ce processus de la façon qui lui convient » (s.p.). Ainsi, l'appropriation culturelle francophone des élèves issus de milieux minoritaires se vivra selon ces différents modes.

Tout d'abord, les savoirs font référence à « l'ensemble des connaissances essentiellement acquises par l'étude, l'observation, l'expérimentation et la recherche » (Cadre pancanadien pour l'appropriation d'une culture dans les écoles de langue française, 2011, p. 11). L'acquisition de savoirs se rapporte plus précisément à la prise de conscience telle qu'avancé par Paiement (2013) du cheminement désiré de l'ouverture et du constat selon l'ACELF (2011). Dans cet ordre d'idées, Paiement (2013) affirme que « la prise de conscience n'est pas le résultat d'un seul geste, d'un seul dialogue ou d'une intervention extraordinaire », mais bien une « transformation qui s'étend sur plusieurs années » (p. 120). Ensuite, les savoir-faire se rapportent à la « manifestation d'habiletés à réussir dans les domaines variés » (Cadre pancanadien pour l'appropriation d'une culture dans les écoles de langue française, 2011, p. 11), par exemple, dans le cadre de nos activités quotidiennes, de notre vie sociale, etc. Ce type de savoir fait référence à la prise de position (Paiement, 2013) ainsi qu'à l'expérience (ACELF, 2011). Il s'agit là de faire appel à l'assurance personnelle de l'individu, puisque ce dernier sera amené à s'affirmer, à prendre position et à assumer ses choix. Il est à clarifier qu'un changement de position n'est pas nécessairement dû à un

manque d'assurance personnelle, mais bien à l'effet du processus d'appropriation culturelle chez une personne où la culture individuelle est transformée par la culture collective à travers la mise en relation avec des objets culturels. Pour terminer, les savoir-être se caractérisent par « la manifestation de soi telle qu'elle s'impose à soi-même et aux autres dans ses façons de s'exprimer et d'interagir de même que dans ses désirs, ses choix, ses actions ou même ses réalisations (Cadre pancanadien pour l'appropriation d'une culture dans les écoles de langue française, 2011, p. 11). En effet, ce dernier se rapporte à la prise en charge (Paiement, 2013) ou à l'expérience (ACELF, 2011) d'un individu en ce qui concerne sa culture francophone. Il s'agit de responsabiliser l'élève en l'incitant à exercer de l'influence et à se percevoir ainsi comme un agent de changement prêt à prendre des risques calculés (Paiement, 2013). Ainsi, il est question de construction identitaire lorsque l'élève se situe dans l'un de ces trois modes.

1.3. La construction identitaire

En s'imposant comme chef de file dans les dernières avancées sur la construction identitaire en milieu francophone minoritaire au Canada, l'ACELF fournit un éclairage intéressant de ce phénomène. Dans la suite de cette section, une définition en sera présentée. Ensuite seront exposés le modèle de la construction identitaire ainsi que les itinéraires identitaires propres à ce processus.

1.3.1. Définition

C'est en 2006 que l'ACELF a élaboré une définition du concept de construction identitaire. Comme défini précédemment, cette dernière est largement utilisée dans le monde de l'éducation afin d'aborder le phénomène. Plus précisément, elle s'articule ainsi : « La construction identitaire est un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement où elle évolue » (ACELF, 2006, p.12). En d'autres mots, la construction identitaire représente l'ensemble des phénomènes qui contribuent au développement de l'identité d'une personne. Il semble important de souligner que la

construction identitaire est une succession de phases auxquelles un individu s'identifiera ou non, c'est-à-dire que ce concept reconnaît la responsabilité individuelle et la notion de choix de chaque personne au sein de ce processus.

En contexte scolaire, Paiement (2013) insiste sur le fait que l'« on doit s'assurer que la responsabilisation de l'élève soit une valeur que l'on véhicule [...] pour lui permettre d'assumer ses responsabilités tant sur le plan académique qu'identitaire, [...], mais également à titre de citoyen responsable envers sa communauté » (p.120). Dans cette optique, le modèle que propose l'ACELF s'intéresse à l'interaction de l'individu avec son environnement, et ce, dans des contextes sociaux diversifiés.

1.3.2. *Modèle de construction identitaire*

En plus de proposer une définition de la construction identitaire, l'ACELF (2006), a conçu un modèle illustrant ce processus. Ce modèle comporte quatre éléments fondamentaux (Figure 3) : la personne en démarche identitaire (cercle jaune), les passerelles d'interaction (cercle orange et flèches noires), les contextes sociaux dans lesquels la personne évolue (cercle bleu pâle) et l'environnement naturel où la personne interagit dans différents contextes sociaux (cadre bleu foncé).

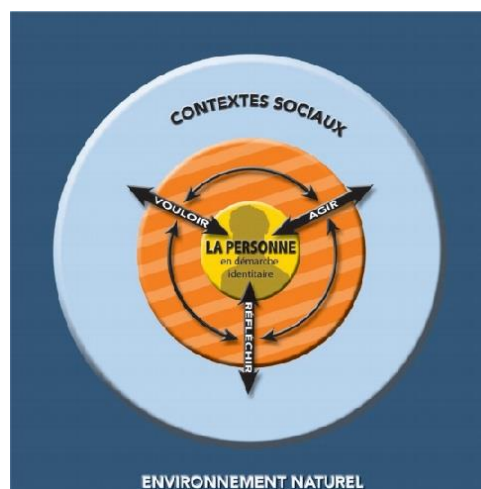


Figure 3 - Modèle de construction identitaire (Tiré de l'ACELF (2006), p. 15)

Comme l'avance l'ACELF (2011), il est tout d'abord essentiel de reconnaître que la personne est au centre de sa démarche identitaire. Dans la finalité de construire son identité, chaque individu est confronté à des choix qui lui sont proposés ou imposés. Il ne tient à chacun d'eux que de se définir et de se reconnaître selon les influences des contextes sociaux et l'environnement dans lequel il évolue. Les passerelles d'interaction désignent, quant à elles, trois facultés propres à l'humain : la réflexion (réfléchir), l'action (agir) et la volonté (vouloir). Ces dernières représentent le lien qui unit l'individu en processus de construction identitaire et les contextes sociaux. Plus précisément, les contextes sociaux font référence aux structures familiales, sociales et communautaires dans lesquelles évolue une personne. Qui plus est, comme représenté dans la figure 1, les flèches sont à double sens permettant de mettre en évidence que la réflexion, l'action et la volonté influencent et sont influencés par les contextes sociaux. Finalement, force est de reconnaître que l'environnement naturel où évolue une personne peut également influencer sa perception du monde. Par exemple, un individu qui grandit dans une petite communauté isolée du Grand Nord canadien aura une vision du monde différente qu'un autre ayant évolué au cœur d'une grande ville. En effet, le milieu dans lequel un individu naît et grandit le conduit à appréhender le monde et façonne ainsi son identité par des effets qui agissent tout au long de sa vie (ACELF, 2011).

1.3.3. *Les itinéraires identitaires*

Dans la mesure où le processus de construction identitaire est propre à chaque individu, les itinéraires empruntés peuvent être tout aussi variés. À ce sujet, comme avancé précédemment, Paiement (2013) reconnaît trois phénomènes dans ce processus : la prise de conscience, la prise de position et la prise en charge. L'auteure insiste précisément sur l'importance du mot *prise* dans la compréhension de l'expression des trois phénomènes ; ce dernier pousse à l'action et responsabilise l'élève dans son continuum identitaire. Elle précise cependant que l'évolution identitaire n'emprunte pas d'itinéraire spécifique et linéaire en avançant notamment que « la construction identitaire peut évoluer suivant divers parcours » (*Ibid*, p.115). C'est la raison pour laquelle l'ACELF (2011) propose un tableau évolutif (Annexe B) visant à schématiser le cheminement identitaire d'une personne. Ayant une visée

purement personnelle, ce dernier amène l'individu à tracer l'itinéraire identitaire propre à sa construction identitaire.

Plus précisément, ce tableau met en relation les trois passerelles d'interaction (réfléchir, agir et vouloir) issues du modèle de construction identitaire et les différentes étapes du cheminement identitaire, c'est-à-dire l'ouverture et le constat, l'expérience et les modes d'affirmation. Tout d'abord, l'ouverture et le constat font référence à la capacité de réceptivité d'une personne face à ses observations, sa perception ou sa curiosité du monde, et ce, sans aucune prise de position. Ensuite, l'expérience se rapporte à une expérimentation de la réalité par le contact avec les contextes sociaux et l'apport d'un intérêt particulier par l'analyse, la participation ou l'intention. Finalement, les modes d'affirmation concernent le moment où la personne est amenée à faire un choix décisif dans la finalité de s'affirmer. En d'autres mots, il est question d'appropriation culturelle lorsque l'élève redéfinit sa culture individuelle de par son interaction avec la culture collective et lorsqu'un référent culturel devient un repère culturel. Il s'agit là de la « décision par rapport à l'action à entreprendre, l'engagement dans une action déterminée ou l'initiative d'une action précise » (ACELF, 2011, p. 4).

En somme, une personne en cheminement identitaire est en mesure de faire un portrait de son itinéraire personnel en utilisant cet outil. Il est important de saisir qu'il ne peut y avoir de régression dans le processus identitaire. Même si ce dernier est ponctué, par exemple, d'arrêts et de retours en arrière, il s'agit tout de même d'une évolution dans le développement de l'identité d'un individu. En raison de la pluralité des expériences et parce que cette démarche se veut personnelle, il faut également comprendre que les itinéraires sont tous aussi différents les uns des autres et sont en constante évolution. À cet effet, Paiement (2013) précise qu'il « faut plusieurs interventions pour qu'une personne se transforme et que son évolution soit le résultat d'un effort collectif [puisque] se construire est une démarche qui s'étend sur l'espace de toute une vie » (p.140).

2. L'ENSEIGNANT ET LE DÉVELOPPEMENT DE L'IDENTITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE EN MILIEU MINORITAIRE

Le personnel enseignant fait partie intégrante du quotidien des élèves en milieu scolaire. Dans le but de favoriser la construction identitaire de ces derniers et de participer ainsi à l'essor et à la vitalité de la francophonie en milieu minoritaire, il se doit de mettre de l'avant certaines qualités et attitudes par rapport à la langue française. Conséquemment, il semble essentiel de se pencher sur le rôle de l'enseignant au cœur du développement de l'identité linguistique et culturelle des élèves en milieu minoritaire. Cette partie abordera alors le contexte d'enseignement en milieu francophone minoritaire à travers la transmission de la langue (francisation) et de la culture (francité). Ensuite, la pédagogie culturelle sera dépeinte. Finalement, le rôle de l'enseignant sera abordé à travers l'intention pédagogique en construction identitaire, les principes directeurs d'une intervention pédagogique et l'évaluation du processus de construction identitaire.

2.1. L'enseignement en milieu francophone minoritaire

Contrairement à l'enseignement en milieu majoritaire, l'école francophone en milieu minoritaire possède une double mission. Sa première mission est d'abord d'instruire les élèves dans la langue de Molière, c'est-à-dire de leur fournir un enseignement de qualité en langue française. Sa deuxième mission est de développer, auprès de sa clientèle, un sentiment d'appartenance vis-à-vis de la culture francophone. Par exemple, Alberta Education affirme qu'après avoir complété sa 12^e année, un élève issu d'une école francophone pourra, entre autres, s'identifier et s'intégrer à la communauté francophone tout en ayant une attitude positive envers cette dernière (Alberta Education, 2016). Dans ce même ordre d'idée, Legendre (2005) avance que, dans ce contexte, « la culture transmise par l'éducation est double » (p. 318). De ce constat se dégage l'importance de distinguer les notions de transmission de la langue qui se rapporte à la francisation et de la transmission de la culture, qui elle, porte sur le développement de la francité des élèves. Indubitablement, « la langue est le véhicule principal de la culture et les études révèlent que l'identité est le résultat de la

socialisation langagière et culturelle » (Gouvernement de l'Ontario, 2009, p.18). Ainsi, il serait juste d'affirmer que l'identité se tisse à travers la langue et la culture.

2.1.1. Transmission de la langue : francisation

L'enseignement en langue française fait référence à une appropriation culturelle technique puisqu'elle se rapporte à l'apprentissage didactique de la langue sous toutes ses formes : à l'oral, à l'écrit, tant sur le plan de sa production que de sa compréhension. En effet, Remysen (2004, dans Gauvin, 2009) affirme que « la langue est considérée comme une des composantes principales de l'identité d'une collectivité (p. 91). C'est la raison pour laquelle les écoles francophones en milieu minoritaire, supportées par leurs institutions scolaires, ont comme mandat de développer, auprès de leur clientèle, un standard langagier commun, et ce, par la francisation. En d'autres mots, la francisation fait référence à « [l'] enseignement ou [l'] apprentissage du français, langue seconde, dans un contexte où le français est la langue dominante » (Legendre, 2005, p. 707). À cet effet, l'institution scolaire francophone, plus spécifiquement en milieu minoritaire, représente un contexte où la langue dominante est le français. Le contexte se prête alors à la francisation puisque l'environnement majoritairement anglophone ne peut répondre au besoin de transmission de la langue, d'où l'importance de remplir cette mission dans les écoles francophones en milieu minoritaire. Cette acquisition de la langue française s'articule, plus précisément, au cœur du processus de construction langagière. Gauvin (2009) définit la construction langagière comme un « processus qui favorise le développement de la langue comme outil de communication, d'apprentissage, de structuration de la pensée et de construction de référents associés à la langue et à la culture » (p.91). Il serait ainsi juste d'affirmer qu'il ne peut y avoir de construction identitaire s'il n'y a pas de construction langagière. Mais encore faut-il que ce processus réponde au besoin de sécurité des sujets qui s'y investissent.

Dans cette optique, Gauvin (2009) stipule que « dans leur rapport à la langue, les personnes vivent des sentiments linguistiques face à leur niveau d'aisance à s'exprimer dans cette langue » (p. 93). Afin d'assurer une construction identitaire efficiente pour la clientèle

scolaire en milieu minoritaire francophone, Dalley (2007) avance qu'il est nécessaire de placer l'élève dans une situation de sécurité linguistique où ce dernier aura confiance d'exprimer sa francophonie sous tous ses angles. En effet, « la langue permet d'expliquer le monde et de le comprendre, de connaître les différentes cultures qui le composent et de se reconnaître dans un espace d'action : elle est donc au cœur du processus de construction identitaire » (Gouvernement de l'Ontario, 2009, p.18). En contexte minoritaire, dû à la pluralité linguistique de la clientèle, chacun des élèves se présente à l'école avec une identité culturelle et langagière propre à son parcours personnel. Il semble donc nécessaire de construire un rapport à la langue empreint de sentiments linguistiques positifs. À cet effet, Gauvin (2009) avance que ce rapport « se construit [...] chez l'individu en interaction avec différents modèles langagiers qui sont présents dans son environnement et qui lui offrent un contexte de socialisation langagière » (p. 93). De par la qualité et la quantité des interactions entre l'élève et certains modèles langagiers, la langue française devient un instrument de socialisation et participe alors à la construction d'un sentiment de sécurité linguistique. Ainsi, puisque l'élève est dans la capacité cognitivo-affective (Gauvin, 2009) de comprendre le monde qui l'entoure et de participer à l'essor de ce dernier, il est possible de mettre de l'avant la transmission de la culture.

2.1.2. Transmission de la culture : francité

Au premier abord, il semble nécessaire de spécifier que l'identité francophone et l'engagement face à cette dernière n'a pas préséance en milieu scolaire en contexte minoritaire (Gouvernement de l'Ontario, 2009). Puisque chaque élève possède une culture individuelle distincte, il est essentiel de tenir compte de cette réalité. À cet effet, l'école de langue française en milieu minoritaire ne possède pas le pouvoir d'imposer une identité à sa clientèle scolaire puisqu'il a été démontré précédemment que la construction identitaire était un processus individuel. Nonobstant cette réalité, « elle peut agir sur les conditions qui favorisent une construction identitaire solide » (*Ibid.* p.17).

Contrairement à la transmission de la langue, la transmission de la culture fait référence à un sentiment de fierté et de responsabilité face à cette dernière et constitue donc la pierre angulaire de la construction identitaire en milieu francophone minoritaire. À cet effet, lorsqu'il est question de francophonie, Paiement (2013) avance que l'expression *francité* est plus juste puisqu'elle se penche sur le « sentiment d'appartenance et d'engagement que la personne manifeste envers la francophonie, et dépasse le fait de parler français » (p.114). Dès lors, la *francité* requiert que la personne s'implique émotionnellement dans son propre processus de construction identitaire, plutôt que d'assister exclusivement à l'accumulation de bagages francophones essentiels, mais vides de sens : acquisition de vocabulaire, compréhension et utilisation des règles de grammaire, connaissance et application des verbes divers selon le contexte, etc. Dans le but d'explicitier les rouages de la *francité*, Paiement (2013) précise que ce terme englobe trois concepts indissociables : la langue française, l'identité et la fierté. En effet, l'auteure indique que « ce mot dépasse donc le simple concept de l'acquisition de la compétence langagière pour inclure le sentiment d'appartenance, voire un engagement plein et entier de la personne envers la communauté francophone » (p. 34). Dans cette optique, il importe alors d'inscrire les élèves dans un processus d'appropriation culturelle en les mettant en contact avec des référents culturels accessibles.

Ainsi, parce qu'elle vise l'adjonction de référents culturels en salle de classe et qu'elle agit ainsi directement sur l'appropriation culturelle et, ultimement, sur le processus de construction identitaire des élèves, une approche culturelle en enseignement serait à privilégier en milieu minoritaire.

2.2. L'approche culturelle en enseignement

Tout d'abord, il est à noter que « l'éducation est une voie privilégiée de transmission et d'épanouissement de la culture d'un peuple comme d'un individu, et l'école demeure la première institution sociale dont la mission est l'éducation » (Sorin, Pouliot et Dubois Marcouin, 2007, p. 277). Ainsi, dans l'objectif ultime de contribuer à la construction

identitaire des élèves en milieu francophone minoritaire, le quotidien pédagogique devrait, naturellement, être soutenu par une approche dite culturelle. Cette approche touche non seulement les élèves en construction identitaire, mais également les enseignants qui, eux, doivent s'inscrire dans une démarche visant à offrir à la clientèle scolaire une expérience culturelle vivante des savoirs scolaires.

Dans cette perspective, dix principes portant sur une approche culturelle de l'enseignement sont proposés dans le *Cadre pancanadien pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française* (Conseil des ministres de l'Éducation, 2011). Ces derniers, présentés sous forme de tableau en annexe A, visent à préciser, notamment, la responsabilité des intervenants scolaires en ce qui concerne le processus de construction identitaire des élèves. Ainsi, la prochaine section se penchera sur le rôle particulier des enseignants œuvrant en milieu francophone minoritaire en vue de favoriser, chez la clientèle scolaire, la démarche d'appropriation culturelle.

2.3. Le rôle de passeur culturel des enseignants

Gérin-Lajoie (1995, dans Haentjens et Chagnon-Lampron, 2004) soutient que « l'école joue un rôle primordial pour les groupes minoritaires, car elle permet de protéger et de reproduire les pratiques culturelles, renforçant par le fait même leur identité » (p. 6). De son côté, l'ACELF (2011) avance l'idée que « la personne est plus perméable aux contextes sociaux d'où émergent des individus significatifs, qui l'éveillent, la provoquent, l'attirent ou la stimulent » (p. 9). De ce fait, au cœur du contexte scolaire, l'enseignant représente, dans la plupart des situations, cette figure, puisqu'il exerce une certaine influence sur le cheminement identitaire de ses élèves. En d'autres mots, l'enseignant significatif devient un modèle accessible pour ses élèves et influence ainsi les passerelles nécessaires au processus de construction identitaire de ces derniers. Toutefois, un engagement de la part du personnel enseignant dans ce processus est nécessaire puisque, selon une étude de la Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes (2009), les élèves avancent « avoir vu plus souvent leurs enseignants et leurs enseignantes démontrer une conscience et un engagement

ethnolangagiers qu'ils ne l'ont constaté chez leurs parents » (p.11). Ainsi, l'enseignant est perçu comme la personne ayant le plus d'impact sur leur conscientisation et sur leur engagement envers la culture de langue française (ACELF, 2011). C'est la raison pour laquelle il est nécessaire que ce dernier soit à l'affût de son rôle de passeur culturel, qu'il soit au fait des caractéristiques d'une intervention durable en construction identitaire, des principes qui sont en mesure de guider une intervention pédagogique ainsi que du processus d'évaluation en construction identitaire dans la finalité d'ajuster cesdites interventions.

2.3.1. Le rôle de passeur culturel

Dans le but d'assumer le rôle de passeur culturel, il est essentiel pour les enseignants, tout comme pour les élèves, de développer un rapport à la culture de type intégratif-évolutif, et ce, dans la finalité d' « articuler une pensée pédagogique en matière de développement culturel en classe et [être] capables d'accompagner les élèves dans leur développement culturel et identitaire francophone » (Richard et Gaudet, 2015, p. 119). Il est alors juste d'affirmer qu'avant de mettre en place des interventions visant une démarche d'appropriation culturelle, et, ultimement, avoir un impact sur le processus de construction identitaire de ses élèves, un enseignant doit être un modèle francophone. L'ACELF (2012) souligne d'ailleurs que « le choix d'enseigner à l'école de langue française comprend [...] le devoir d'accompagner les élèves dans la construction de leur identité francophone et comporte des responsabilités » (p 8). Plus précisément, ces responsabilités se rapportent au rôle de passeur culturel de l'enseignant en milieu francophone minoritaire.

Le Conseil des ministres de l'Éducation (2011) dépeint les responsabilités du passeur culturel en l'appelant à remplir plusieurs rôles spécifiques auprès de ses élèves en milieu minoritaire francophone, soit être un intermédiaire, un éveilleur, un accompagnateur, un médiateur culturel et un modèle culturel. Ces responsabilités sont présentées dans le tableau 1. Plus précisément, un passeur culturel est une personne qui « accompagne l'élève dans la construction de son identité culturelle en créant des occasions signifiantes de découverte et d'expression de la culture francophone tout en étant ouvert sur les autres cultures » (*Ibid.*, p.

6). Qui plus est, le passeur culturel se doit de guider les élèves en faisant des choix éclairés, et ce, dans une optique de développement et d’affirmation identitaire.

Tableau 1

Responsabilités du passeur culturel en milieu francophone minoritaire

Intermédiaire	Favorise la découverte d’une variété de moyens d’expression de la culture et facilite l’exposition à diverses personnalités de la francophonie.
Éveilleur	Suscite l’intérêt pour la culture d’ici et d’ailleurs et incite à apprécier et à s’approprier ces cultures. Il nourrit la réflexion de l’individu à l’égard de sa propre culture, propose et stimule le dialogue. Il pousse à agir et à réagir face à la culture.
Accompagnateur	Met en œuvre des moyens efficaces pour encourager et soutenir l’expression culturelle des jeunes. Il travaille à maintenir un climat d’éveil et d’ouverture à la culture par des interventions directes, en amenant l’élève à faire le pont entre sa culture individuelle et la culture collective francophone.
Médiateur culturel	Amène l’élève à s’engager dans un processus de négociation entre sa culture individuelle et la culture collective. Puisqu’il connaît les pratiques et le vécu culturels de l’élève, le médiateur peut se baser sur cet univers familier pour l’intéresser à la culture collective.
Modèle culturel	Entame lui-même une démarche de questionnement sur la culture et participe à la vie culturelle de son milieu tout en étant ouvert à la diversité culturelle et en manifestant son désir de vivre des expériences culturelles en français.

Inspiré de Conseil de ministres de l’éducation (2011)

De par l’engagement du personnel enseignant à s’investir dans ces différentes responsabilités propres à son rôle de passeur culturel en milieu francophone minoritaire, « la transmission et l’appropriation de la culture francophone s’actualisent dans le dialogue authentique et dans l’action concrète » (Gouvernement de l’Ontario, 2011, s.p.). Il serait alors juste d’affirmer que, lorsque l’enseignant s’acquitte de son rôle de passeur culturel, il est alors en mesure de mettre en place des interventions durables en construction identitaire.

2.3.2. *L'intervention durable en construction identitaire*

Puisque l'identité d'un individu est forgée par l'interaction continue qu'il entretient avec son environnement, « toute intervention en milieu scolaire doit tenir compte du fait que l'école n'est pas la seule à influencer le développement de l'identité francophone des jeunes » (ACELF, 2011c, p. 3). Des interventions complémentaires à celles des autres contextes sociaux sont alors à privilégier. En plus de cette contrainte, l'ACELF (2011c) avance que les interventions durables en construction identitaire doivent respecter certaines caractéristiques. En d'autres mots, « quand les interventions de tous les contextes sociaux convergent en construction identitaire, il en résulte généralement une plus grande efficacité et une plus grande durabilité » (*Ibid.*, p.4). En effet, en plus de tenir compte des différents milieux dans lesquels évoluent les élèves (famille, école et communauté), les interventions à préconiser en milieu minoritaire doivent être respectueuses de la personne, dosées, cohérentes, vraies et patientes. Néanmoins, malgré les bonnes intentions du personnel enseignant à favoriser l'essor de la culture francophone auprès de ses élèves, il est à préciser que seul l'individu en question est en mesure de s'investir dans un processus de construction de l'identité. Ainsi, même si l'enseignant peut mettre en place des interventions visant la construction identitaire de ses élèves, il ne tient qu'à eux de s'engager dans ce processus et d'en tirer des bénéfices à long terme.

Afin d'adapter le tableau évolutif de la construction identitaire (annexe B) aux réalités du milieu francophone minoritaire, l'ACELF (2001c) propose d'ajouter deux éléments pour mettre en évidence les barrières psychologiques et l'intentionnalité. Ce tableau adapté à l'intervention en construction identitaire en milieu francophone minoritaire est présenté en annexe C. Tout d'abord, la bulle représente les différentes barrières psychologiques, émotives ou intellectuelles qui peuvent avoir un effet indésirable en ce qui concerne l'accès à la démarche identitaire. Ces barrières peuvent reposer sur l'ignorance, l'insouciance, l'indifférence et la naïveté sociale. En effet, afin de s'assurer de la disponibilité psychologique, intellectuelle et émotive des élèves, il est nécessaire de préparer le groupe ciblé (ACELF, 2011c). La flèche, quant à elle, « symbolise l'intentionnalité de l'intervention

en construction identitaire » (*Ibid*, p. 8) puisqu'elle démontre la volonté de l'intervenant de favoriser une certaine évolution de la part de ses élèves au cœur de ce processus. Dans la finalité de guider le personnel enseignant dans l'élaboration d'interventions en construction identitaire, l'ACELF (2011*d*) propose certains principes à respecter.

2.3.3. *Les principes directeurs d'une intervention pédagogique*

Comme avancé précédemment, une intervention en construction identitaire doit être guidée par une intention pédagogique. C'est la raison pour laquelle l'ACELF (2011*d*) propose huit principes directeurs en vue d'inspirer les intervenants pour la mise sur pied d'interventions éducatives. Plus précisément, les interventions en construction identitaire doivent :

- a) s'inscrire dans la francophonie contemporaine;
- b) miser sur la créativité et l'innovation;
- c) valoriser la diversité;
- d) favoriser l'action concertée de la famille, de la communauté et de l'école;
- e) développer un rapport positif à la langue française;
- f) créer des liens au sein de la francophonie canadienne;
- g) encourager la mobilisation;
- h) viser des effets durables.

Ainsi, l'intervenant a la possibilité de choisir parmi ces principes directeurs afin d'orienter ses interventions en construction identitaire. Nonobstant cette liberté de la part du personnel enseignant à adapter ses actions pédagogiques selon certains principes en particulier, il est essentiel de tenir compte des besoins et des caractéristiques du milieu dans lequel sera mise en place l'intervention.

2.3.4. L'évaluation du processus de construction identitaire

Bien qu'il ne soit pas possible de porter un jugement évaluatif sur le processus de construction identitaire d'un individu, il est toutefois réaliste de porter un regard appréciation sur l'évolution de cette dernière par rapport aux interventions ciblées. En effet, certains éléments mesurables et observables de la construction identitaire ont été ciblés par l'ACELF (2011e) et sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2

Tableau évolutif de la construction identitaire appliquée à l'intervention

I N T E N T I O N N A L I T É ↓	Tableau évolutif de la construction identitaire appliqué à l'intervention				Éléments mesurables et observables de la construction identitaire
	Ouvrir au constat	Observation	Perception	Curiosité	Connaissances
	Permettre une expérience	Analyse	Participation	Intention	Compréhension des enjeux
	Provoquer l'affirmation	Décision	Engagement	Initiative	Attitude générale

Tiré de l'ACELF (2011e), p. 7.

En mettant l'accent sur des éléments mesurables et observables telles que les connaissances, la compréhension des enjeux et l'attitude générale, l'enseignant peut porter un jugement appréciatif sur l'état de la construction identitaire de ses élèves, et ce, en relation avec l'intentionnalité des interventions mises en place en salle de classe. Plus précisément, l'acquisition de connaissances fait référence au bagage de référents culturels acquis par l'élève. Ensuite, la compréhension des enjeux, contrairement à la simple acquisition de connaissances, se rapporte à l'habileté de l'élève à analyser et à faire valoir sa pensée critique (ACELF, 2011e). Ainsi, dans la finalité de porter un jugement évaluatif sur cet élément, il importe de poser des questions ouvertes, où l'élève a toute la liberté de répondre. Finalement, l'évaluation de l'attitude générale se penche sur les issues d'une intervention en construction identitaire. En d'autres mots, à la suite d'une intervention pédagogique, l'enseignant devrait

être en mesure de faire un constat sur son impact par l'observation de l'attitude positive ou négative de ses élèves en rapport avec la construction de leur identité linguistique et culturelle.

En somme, comme l'avancent Landry, Allard et Deveau (2009, dans ACELF, 2011*e*) « les élèves qui se définissent davantage comme francophone et qui se révèlent les plus engagés sur le plan de l'identité francophone ont vécu des situations pédagogiques à l'école qui leur ont fait éprouver [...] un sentiment d'affiliation à la francophonie » (p. 9). Le rôle de l'enseignant dans ce processus de construction identitaire est alors indéniable et leur responsabilité quant à l'infusion de référents culturels dans le quotidien pédagogique des élèves révèle alors son impact en vue d'assurer la pérennité, la vitalité et l'essor de la culture francophone en milieu minoritaire.

3. QUESTION SPÉCIFIQUE ET OBJECTIF DE RECHERCHE

À la lumière des écrits se rapportant à la construction identitaire des élèves issus de milieux francophones minoritaires en contexte canadien, il s'avère que le rôle de l'enseignant au cœur de ce processus est fondamental pour transmettre non seulement la langue, mais aussi la culture française. Ce constat nous amène à croire que le choix de mener une recherche-action se penchant sur l'impact du rôle des enseignants œuvrant en milieu francophone minoritaire canadien permettrait à ces derniers de percevoir l'importance de leurs actions pédagogiques sur la construction identitaire de leurs élèves. Puisque la construction identitaire des élèves de même que le rôle de l'enseignant en milieu francophone minoritaire représentent, comme stipulé précédemment, des sujets plutôt récents quant aux différentes recherches menées sur ce processus, les possibilités d'apport à la compréhension de ce phénomène sont substantielles. Les visées de cette recherche aspirent à répondre à cette réalité. Conséquemment, nous tenterons de répondre à la question spécifique suivante :

En quoi des capsules de développement professionnel portant sur le rôle de l'enseignant œuvrant en milieu francophone minoritaire peuvent-elles avoir un impact sur la construction identitaire des élèves?

La visée de cette recherche est, conséquemment, d'outiller les enseignants quant à la connaissance et à la compréhension de leur rôle et de l'impact d'une meilleure connaissance de ce rôle sur la construction identitaire des élèves issus de milieux éducatifs francophones minoritaires canadiens. Les objectifs spécifiques de cette recherche sont alors d'offrir une formation à des enseignants œuvrant en milieu francophone minoritaire afin de leur transmettre les dernières avancées sur les éléments constitutifs de la construction identitaire, leur en expliciter leur rôle au cœur de ce processus et de mesurer l'impact de cette formation sur le développement de la francité des élèves. Nous anticipons que ces objectifs permettront au personnel enseignant de mettre de l'avant une pédagogie culturelle qui saura répondre aux besoins du milieu et contrer les effets de l'assimilation. Le chapitre subséquent fera donc état de la méthodologie soutenant cette recherche-action.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODE DE RECHERCHE

Ce chapitre présente la méthodologie circonscrite dans le cadre de cette recherche. Pour débiter ce chapitre, la présente recherche sera tout d'abord positionnée par rapport aux différentes approches méthodologiques disponibles. Une présentation des étapes suivies pour la mise en place de cette dernière suivra dans un second temps.

1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Comme l'avance Fortin (2010), parce que la finalité de toute recherche se rapporte à l'acquisition de connaissances, ces connaissances « peuvent s'acquérir sous diverses formes et nécessitent par conséquent des approches particulières pour appréhender la recherche » (p. 13). La présente recherche-action se situe, pour sa part, dans une approche qualitative. En tant que recherche appliquée, elle poursuit l'objectif immédiat de solutionner un problème pratique et de répondre ainsi à un enjeu pragmatique.

1.1. Approche qualitative

Puisqu'elle suit un raisonnement inductif qui mène à une théorie dégagée des résultats (Gaudreau, 2011), l'approche qualitative « s'intéresse à la subjectivité du phénomène étudié et à son interprétation » (*Ibid.*, p. 82). Plus précisément, Legendre (2005) caractérise cette approche comme « l'étude de phénomènes sociaux ou de situations dans leur contexte naturel, dans laquelle est engagé le chercheur, et visant à la découverte et à la compréhension de données qualitatives, et au traitement de celles-ci » (p. 1154). Par conséquent, en raison du caractère empirique de cette recherche et de l'implication de la chercheuse dans le processus d'entendement de la problématique, cette recherche adopte une approche qualitative.

1.2. Recherche appliquée

La finalité première de la recherche appliquée tend à solutionner une problématique pratique immédiate (Fortin, 2010). En d'autres mots, elle est dite appliquée « lorsqu'elle consiste à trouver des solutions à des problèmes pratiques et que la connaissance peut être immédiatement axée sur l'action ou la prise de décision » (*Ibid.*, p. 13). Il est également à spécifier qu'elle est, de manière générale, conduite dans un milieu naturel. De son côté, Legendre (2005) la définit comme une « recherche utilisant des théories, des principes et plus généralement des connaissances pour résoudre des problèmes pratiques (p. 1145). Conséquemment, sa finalité est d'apporter des solutions à une problématique empirique issue de l'environnement naturel et immédiat du chercheur. Ainsi, puisque le but de la présente recherche est, ultimement, d'outiller les enseignants pour soutenir la construction identitaire de leurs élèves issus de milieux éducatifs francophones minoritaires canadiens, la démarche appliquée est tout indiquée pour y répondre.

1.3. Enjeu pragmatique

Puisqu'une recherche appliquée est nécessairement empirique, elle se doit alors de répondre à un enjeu pragmatique. Découlant de visées semblables à celles de l'empirisme, c'est-à-dire qui se rapporte à l'expérience ainsi qu'à l'action sur cette dernière, le pragmatisme fait référence à une « doctrine selon laquelle l'action finalisée est la source de l'acquisition et de la justification des idées sur le monde externe » (Legendre, 2005, p. 1064). Autrement dit, puisqu'elle vise à résoudre des problèmes liés à l'expérience enseignante en milieu francophone minoritaire, les visées de cette recherche contribueront à la résolution d'un enjeu pragmatique. Pour arriver à cette fin, la recherche-action a été retenue comme type de recherche.

1.4. Recherche-action

Comme stipulé précédemment, la recherche-action « vise le changement ou la résolution de problème dans un milieu particulier » (*Ibid.*, p. 86). Selon Gaudreau (2011), c'est un type de recherche participative puisque les agents du milieu qui y participent deviennent ainsi cochercheurs. Legendre (2005), quant à lui, allègue que « la recherche-action met l'accent sur la participation collective des principaux partenaires [et que] l'orientation est nécessairement empirique [puisqu'elle] repose sur des observations réelles » (p. 1139). Parce qu'elle contribue non seulement à l'avancement des connaissances, mais aussi à l'action dans le milieu (Paillé, 2007), la recherche-action « s'inscrit dans un courant de pensée qui vise à rapprocher la théorie et la pratique » (Fortin, 2010, p. 362).

Comme le propose Fortin (2010), la recherche-action peut être abordée comme un « processus cyclique, dynamique et collaboratif qui permet à des personnes d'aborder en commun des questions sociales qui les concernent » (p. 363). La figure 4 fait état de ce processus.



Figure 4 - Les phases de la démarche de recherche-action (Tiré de Fortin, 2010)

Plus précisément, c'est grâce à la participation des acteurs et à travers les cycles de recherche et d'action que des changements s'opèrent dans la pratique afin d'en arriver, ultimement, à produire et à observer des résultats. En d'autres mots, en s'inspirant d'une problématique observée sur le terrain, les acteurs procèdent à une analyse de la situation

(recherche). Ensuite, ces derniers prennent part à une séance de formation visant à leur donner les outils afin de répondre à la problématique (réflexion). Puis, ils sont à même de planifier une intervention sur le terrain dans le but de répondre adéquatement à la problématique (action). Au final, les acteurs se doivent de faire un retour sur la démarche et les résultats découlant de cette dernière et de reprendre les trois phases dans le but ultime de répondre le plus adéquatement possible aux besoins du milieu d'après l'analyse de la situation. Ainsi, une réflexion et une intervention auprès d'une enseignante pour répondre à la problématique de leur rôle dans la construction identitaire des élèves issus de milieux francophones minoritaires se rapportent à ce type de recherche.

1.5. Intervention en milieu scolaire auprès d'une équipe-école

Dans la mesure où la finalité de la recherche-action est d'intervenir directement dans le milieu afin de résoudre une situation problématique et de modifier ainsi les pratiques, certaines étapes sont nécessaires afin de mener à terme une recherche de ce type. C'est la raison pour laquelle Paillé (2007), Guay et Prud'homme (2011) et Fortin (2011) proposent chacun une démarche répondant aux visées de la recherche-action. En effet, ces trois auteurs présentent des démarches sensiblement similaires se rapportant à l'élaboration d'une recherche-action. C'est grâce à l'analyse méthodique de chacune de ces trois démarches que les étapes de la présente recherche ont été élaborées.

2. DESCRIPTION DES ÉTAPES DE LA RECHERCHE

La première étape se penche sur la présentation de la problématique de recherche. La seconde quant à elle, porte sur la présentation du cadre théorique. Alors que la troisième étape présente les méthodes de recherche, la quatrième étape, elle, décrit l'intervention en milieu scolaire auprès de l'enseignant participante. La cinquième et dernière étape fait état des résultats et de la discussion.

2.1. Première étape : Présentation de la problématique de recherche

Conformément à cette première étape, nous avons observé, au sein du milieu de travail de la chercheuse, une problématique concernant la construction identitaire des élèves scolarisés en milieu francophone minoritaire. En effet, malgré une scolarisation totale en langue française, nous constatons que la langue préférée par les élèves dans des contextes où la francisation de ces derniers n'est pas mise de l'avant est l'anglais : dans les corridors, à la récréation, sur l'heure du diner, etc. Ainsi, nous nous sommes interrogés sur le rôle et l'impact du rôle des enseignants dans le processus de construction identitaire des élèves. Plus précisément, nous nous sommes questionnés à savoir quel est leur rôle, sans devenir un agent de police du français, dans la promotion de la langue française et de la culture qui s'y rattache ainsi que dans le processus d'appropriation culturelle des élèves. En somme, nous avions comme objectif l'amélioration des pratiques enseignantes à ce sujet en ayant une meilleure connaissance du rôle de passeur culturel et souhaitions impliquer un acteur du milieu de la chercheuse, conscients qu'une action concertée de l'équipe-école est à privilégier pour observer des résultats durables.

Lors de cette étape, nous avons procédé à une cueillette de données visant à cerner les besoins de l'enseignante en examinant, plus précisément, les problèmes issus de la méconnaissance du rôle de l'enseignant dans la construction identitaire des élèves. Effectivement, le but de cette recherche est d'amener l'enseignante participante à une meilleure connaissance et compréhension de son rôle au cœur de ce processus et d'évaluer l'impact de ce dernier sur l'appropriation culturelle des élèves en milieu scolaire. L'objectif spécifique de cette recherche-action consistait donc à offrir une formation professionnelle à cette enseignante quant à son rôle dans la construction identitaire des élèves et à en évaluer l'impact sur l'appropriation culturelle de ces derniers.

2.2. Deuxième étape : Présentation du cadre théorique

La deuxième étape de cette recherche-action consistait en la présentation du cadre théorique. Dans la finalité d'assurer une meilleure compréhension sur le rôle de l'enseignant dans le processus de construction identitaire des élèves issus de milieux francophones minoritaires en contexte canadien, nous avons jeté les bases théoriques de cette recherche dans le deuxième chapitre. À la lumière des écrits portant sur le sujet à l'étude, il a été possible de déterminer les éléments à prendre en compte en vue d'assurer une meilleure compréhension du rôle de l'enseignant à cet effet.

2.3. Troisième étape : Présentation des méthodes de recherche

La troisième étape de la présente recherche-action consistait à présenter la méthodologie de recherche, c'est-à-dire l'approche méthodologique choisie, la population ciblée par celle-ci et les outils et procédures utilisés afin de collecter des données. Cette étape représente le troisième chapitre de cette recherche. Les choix méthodologiques ont été présentés dans les sections précédentes de ce chapitre. L'aspect éthique de cette recherche, l'enseignante ciblée par cette dernière et les outils de collecte de données et procédures seront abordés dans les prochaines lignes.

2.3.1. Aspects éthiques de la recherche

La recherche-action, comme toute recherche, se doit de respecter certaines règles d'éthique. Plus précisément, cette dernière se fonde sur un processus collaboratif entre les acteurs et la chercheuse. Ainsi, pour que les acteurs aient une compréhension claire et précise du but et des objectifs spécifiques de cette recherche, une lettre d'engagement mutuel leur a été distribuée. Cette dernière fut nécessaire afin qu'ils puissent donner leur consentement libre et éclairé. Selon Gaudreau (2011), le consentement libre fait référence à l'absence de pression, d'influence ou de manipulation psychologique lorsque la personne prend la décision de s'engager dans une recherche-action. Pour sa part, le consentement éclairé « signifie

qu'avant de s'engager à participer [...], la personne prend connaissance et comprend bien les neuf éléments suivants :

1. qu'il s'agit d'une recherche;
2. le but de cette recherche;
3. les opérations de recherche qui entourent précisément sa participation;
4. ce qui est concrètement attendu de la personne;
5. les moyens pris pour assurer l'application des règles d'éthique qui la concernent;
6. le temps que prendra sa participation;
7. les avantages que la personne en tirera;
8. les inconvénients, difficultés ou problèmes que cela risque d'engendrer;
9. l'importance de la participation de la personne pour mener à bien cette recherche » (*Ibid*, 2011, p.117).

De plus, l'anonymat et la confidentialité sont également deux règles d'éthique à respecter lors de la mise en œuvre d'une recherche en éducation. Ainsi, la participante à l'étude a été informée que sa participation est anonyme et que toute information personnelle relative à sa participation ne sera dévoilée. Ces particularités furent également spécifiées dans la lettre d'engagement mutuel entre l'équipe de recherche et les collaborateurs. Cette dernière est présentée en annexe E.

2.3.2. *Présentation de l'équipe-école*

L'enseignante sélectionnée afin de prendre part à cette recherche-action est issue de l'école Desrochers, en Alberta. Cette école est l'une des 19 écoles chapeautées par le Conseil scolaire Centre-Nord. Située à Jasper, l'école se trouve en milieu majoritairement anglophone. Elle offre toutefois une scolarisation en français de la maternelle à la douzième année. Durant l'année scolaire 2016-2017, elle accueillait, près d'une cinquantaine d'élèves toutes classes confondues. Afin d'informer et d'obtenir l'approbation du Conseil scolaire et

de la direction de l'école de la réalisation de cette recherche-action, une lettre d'autorisation leur a été envoyée (Annexe F).

En ce qui concerne la participante au projet de recherche, il s'agit d'une enseignante œuvrant auprès d'élèves du troisième cycle du primaire dans une classe jumelée de 5^e et 6^e années. Les élèves de cette classe, soit 5 au total, proviennent de familles francophones, exogames et anglophones. Puisque « la recherche-action se définit comme une pratique méthodologique centrée sur la résolution d'un problème concret vécu dans une situation pédagogique réelle » (Guay et Prud'homme, 2011, p.188), la chercheuse a préféré son milieu d'enseignement en raison de la présence de cette problématique perpétuelle. Elle souhaite ainsi « y apporter des changements bénéfiques, [...] contribuer au développement professionnel des personnes qui y ont part et [...] améliorer les connaissances sur cette situation » (*Ibid.*, p.188).

2.3.3. *Outils de collecte de données*

Dans le but de mener cette recherche-action rigoureusement, plusieurs outils de collecte de données ont été privilégiés. Chacun d'eux sera présenté dans les paragraphes suivants et leur utilisation sera justifiée.

2.3.3.1. *Entretien de recherche.* De façon générale, l'entretien de recherche fait référence aux entretiens diagnostique et post-action organisés avec les acteurs de la recherche, c'est-à-dire l'enseignante participante et la chercheuse, ayant pour objectif de répondre à des questionnements de cette dernière au sujet de la problématique (Gaudreau, 2011). Ces entretiens furent présentés sous forme semi-structurée, c'est-à-dire qu'ils comportaient des questions ouvertes et fermées afin de guider la conversation et se sont penchées sur un thème global. Enregistrées à l'aide du programme *Audacity*, les données qualitatives issues de ces entrevues ont servi ultimement à mesurer l'impact des actions pédagogiques mises en place et la compréhension du rôle de l'enseignant en milieu francophone minoritaire.

2.3.3.2. *Observation du terrain.* Dans le dessein de constater des changements en ce qui concerne la problématique par rapport aux capsules de formation, une observation du terrain a été nécessaire. Cette dernière fait référence à une observation sans implication de la part de l'équipe de recherche (Gaudreau, 2011). En effet, en plus de viser le développement professionnel de l'enseignante participante concernant son rôle quant à la construction identitaire des élèves issus de milieux francophones minoritaires, la recherche s'est penché également sur l'impact de ce dernier auprès de sa clientèle. C'est la raison pour laquelle nous avons réalisé une observation du terrain participante afin de consigner les changements se rapportant à la problématique. Ces séances d'observation se sont déroulées lors des activités découlant des capsules de formation offertes par la chercheuse. En d'autres mots, à la suite de la formation professionnelle de l'enseignante participante et à l'implantation de stratégies visant à répondre à la problématique, les observations furent partagées lors des entretiens. L'outil de collecte des observations du terrain est présenté en annexe G.

Afin de mener une entrevue rigoureuse, nous nous sommes référés au protocole d'entretien établi selon la formule suivante, inspirée de Fortin (2010) : retour sur les actions pédagogiques mises en place, impacts observés de ces dernières sur la construction identitaire des élèves et retour sur la problématique (recherche), séance de développement professionnel (réflexion), identification de stratégies pédagogiques à mettre de l'avant pour le prochain mois (action). Ces étapes sont également présentées en annexe G. Ces entretiens ont eu lieu une fois par mois à raison d'environ une heure. Ainsi, nous avons pu observer l'impact des actions entreprises auprès des élèves selon l'intention des capsules de formation ou des activités proposées.

2.4. Quatrième étape : Intervention en milieu scolaire auprès de membres d'une équipe-école

La quatrième étape de cette recherche consiste en l'intervention en milieu scolaire auprès d'une enseignante de l'élémentaire. De façon générale, dans le monde de l'éducation, « trois grandes finalités sont [...] généralement associées à la recherche-action :

- apporter un changement, une amélioration, une transformation aux composantes ou aux relations d'une situation pédagogique (ACTION);
- contribuer au développement personnel, professionnel, organisationnel ou social des personnes qui ont part à cette situation pédagogique (FORMATION);
- améliorer l'état des connaissances sur cette situation pédagogique ou sur l'une ou l'autre de ses composantes et relations (RECHERCHE) » (Guay et Prud'homme, 2011, p.189).

Plus précisément, le tableau 3 présente, de façon plus explicite, la manière dont ces trois pôles furent exploités, les outils de collecte utilisés, ainsi que l'échéance de cette recherche-action.

Tableau 3

Application de la recherche-action sur le terrain sur une période d'un mois

Pôles	Application sur le terrain	Outils de collecte utilisés	Échéance
Formation	Établir une définition du problème et offrir une formation professionnelle aux acteurs sur le terrain.	<ul style="list-style-type: none"> • Observations du terrain • Entretien de recherche 	Début du mois
Action	Expérimenter des interventions centrées sur la problématique et basées sur les écrits scientifiques.	<ul style="list-style-type: none"> • Observations du terrain 	Durant le mois
Recherche	Tirer profit des observations du terrain et de l'entretien de recherche et proposer des interventions ajustées.	<ul style="list-style-type: none"> • Observations du terrain • Entretien de recherche 	Fin du mois

Dans le but de respecter le caractère cyclique de la recherche-action et en vue de cibler des interventions et une formation professionnelle adaptées, ces trois pôles furent revisités chaque mois. Il est à noter que cette recherche-action s'est déroulée du mois de mars au mois de mai, inclusivement. Enfin, les données issues des outils de collecte ont mené à la présentation des résultats et, ultimement, à une discussion sur le sujet.

2.4.1. Présentation de la formation en construction identitaire auprès de l'équipe-école

La formation offerte à l'enseignante telle que présentée en annexe H s'est déclinée en trois différents temps, et ce, sous forme de capsules de formation. La première portait sur le processus d'appropriation culturelle d'un individu, la seconde, sur les rouages de la construction identitaire. La dernière capsule, quant à elle, se penchait sur l'intentionnalité des interventions en construction identitaire. Chaque capsule a été élaborée par la chercheuse à la lumière de son expérience empirique, des écrits théoriques portant sur les sujets se rapportant à la construction identitaire, des différentes formations auxquelles elle a participé ainsi que de son expérience professionnelle comme enseignante en milieu francophone minoritaire.

En plus des capsules de formation auprès de l'enseignante ciblée, un entretien diagnostique fut été nécessaire afin de cerner le réel besoin de formation professionnelle se rapportant aux concepts liés à la construction identitaire. Durant cet entretien, il a également été question des besoins de l'actrice touchée par cette recherche en termes de construction identitaire. Qui plus est, dans la finalité de porter un regard sur le parcours réflexif de cette enseignante au regard de ses nouveaux acquis portant sur la construction identitaire et de l'impact de ces derniers sur le développement de la francité de ses élèves, une entrevue post-action a été nécessaire en fin de parcours.

2.4.2. L'analyse des données selon un processus de raisonnement inductif

Dans la mesure où cette étude tire ses fondements de la recherche qualitative, l'analyse des données sera donc réalisée selon une approche inductive, c'est-à-dire selon un « raisonnement qui consiste à aller du particulier au général » (Fortin, 2010, p.601). En d'autres mots, l'approche inductive se traduit par la prémisse que les résultats ponctuels obtenus lors d'une recherche mènent à des perspectives plus larges (Gaudreau, 2011).

Ainsi, les résultats de cette recherche-action ont généré des données empiriques qui nous permettront, lors de l'élaboration de la réponse à la question de recherche, de soulever une généralisation empirique. De cette généralisation du phénomène observé naitront certaines propositions théoriques qui mèneront, ultimement, à une théorie visant à répondre au problème de recherche initial. La figure ci-dessous présente le processus inductif dans l'élaboration de la théorie, c'est-à-dire d'une réponse à la question de recherche.

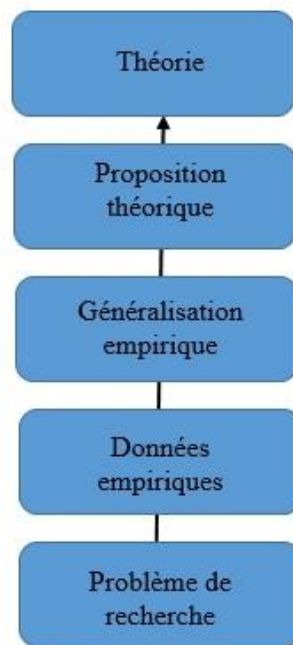


Figure 5 - Le processus inductif dans l'élaboration de la théorie (Tiré de Fortin, 2010)

Ainsi, puisque cette recherche-action se penche plus particulièrement sur l'expérience empirique de la participante, il sera primordial de réunir l'ensemble des données colligées dans le but d'en proposer une analyse et une interprétation exhaustives.

2.5. Cinquième étape : Présentation des résultats et discussion

Finalement, à l'issue de l'intervention en milieu scolaire auprès de cette enseignante œuvrant en milieu francophone minoritaire, la cinquième et dernière étape de cette recherche-

action consistera à présenter les résultats issus des interventions mises en place et à les interpréter. Le quatrième chapitre portera sur cette étape en particulier.

QUATRIÈME CHAPITRE

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Après avoir exposé les bases méthodologiques de cette recherche-action, le quatrième chapitre se penchera, dans un premier temps, sur un rappel des objectifs et de la question de recherche. Il sera ensuite question de la présentation et de l'interprétation des résultats découlant de cette étude. En dernier lieu sera présentée une élaboration de réponse à la question de recherche.

1. RAPPEL DES OBJECTIFS DE RECHERCHE ET DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Avant de présenter et discuter les résultats issus de ce projet, il semble nécessaire de faire un rappel de la question spécifique de recherche et des objectifs qui en découlent. En effet, puisque cette recherche-action se penche sur deux pôles - élaboration d'une formation professionnelle en construction identitaire et évaluation de l'impact de cette dernière sur le cheminement identitaire des élèves -, la question spécifique de recherche s'articule ainsi :

En quoi des capsules de développement professionnel portant sur le rôle de l'enseignant œuvrant en milieu francophone minoritaire peuvent-elles avoir un impact sur la construction identitaire des élèves?

Conséquemment, les objectifs spécifiques de cette recherche-action sont, d'abord, de former une enseignante œuvrant en milieu francophone minoritaire aux dernières avancées en ce qui concerne la construction identitaire tout en développant chez elle un entendement plus exhaustif de son rôle au cœur de ce processus et ensuite d'en évaluer les impacts au regard du développement de la francité des élèves. Nous anticipons ainsi permettre à la principale intéressée de développer une meilleure connaissance en ce qui a trait à la pédagogie culturelle, et ce, dans l'ultime but de soutenir la pérennité de la langue française en milieu minoritaire canadien. C'est la raison pour laquelle nous soutenons qu'une

intervention en milieu professionnel est l'avenue la plus propice dans une visée d'atteinte de cet objectif.

2. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'élaboration de la formation offerte à l'enseignante participante s'est déclinée en trois différents temps. Tout d'abord, l'entretien diagnostique (Annexe I) a permis de dresser un portrait des connaissances préalables de cette dernière au regard des thèmes se rapportant à la construction identitaire des élèves en milieu francophone minoritaire. Ensuite, trois capsules de formation ont été développées grâce à l'analyse des propos recueillis lors de cet entretien diagnostique. Ces dernières ont été proposées de manière successive sur une période d'environ trois mois. La première capsule portait sur le processus d'appropriation culturelle d'un individu, la seconde sur les rouages de la construction identitaire et la dernière sur l'intentionnalité des interventions en construction identitaire. Enfin, l'entretien post-action, en annexe K, a permis de dresser un bilan des acquis de l'enseignante au regard de la formation offerte par la chercheuse ainsi que des impacts des capsules de formation sur la construction identitaire des élèves.

2.1. Entretien diagnostique

En vue d'ajuster les capsules de formation aux besoins de l'enseignante visée par cette recherche, un contact initial a été fondamental. Ce dernier s'est décliné sous la forme d'un entretien diagnostique. À cet effet, la présentation des résultats de l'entretien ainsi que l'interprétation de ces derniers seront présentés lors des points subséquents.

2.1.1. *Présentation des résultats de l'entretien*

Cet entretien diagnostique s'est déroulé au tout début de l'étude, au mois de mars 2017, et a constitué le premier temps de ce projet. Lors de cet entretien, il a été question de la formation initiale de l'enseignante visée par cette recherche, de son expérience d'enseignement en milieu francophone minoritaire ainsi que de sa compréhension de certains

thèmes relatifs à la construction identitaire. C'est grâce aux informations obtenues par ce dernier que furent développées les capsules de formation professionnelle se rapportant au rôle de l'enseignant dans la construction identitaire des élèves issus de milieux francophones minoritaires en contexte canadien.

2.1.1.1. Présentation de la formation initiale de l'enseignante. Tout d'abord, un premier élément qui se dégage de l'entretien diagnostique est que, lorsqu'elle a accepté son poste en milieu minoritaire francophone, cette enseignante spécifie ne pas avoir reçu de formation particulière, dans le cadre de ses études, portant sur son rôle dans la construction identitaire des élèves. Le fait qu'elle ait complété ses études universitaires au Québec pourrait vraisemblablement expliquer cette situation. Qui plus est, elle avance qu'aucune formation portant sur son rôle de passeuse culturelle ne lui a été proposée par son employeur lors de son entrée en poste. En ce qui concerne son expérience en éducation au sein d'un milieu minoritaire, il en est de même : avant d'enseigner dans un tel contexte, cette enseignante ne possédait aucune expertise ou très peu d'expérience acquise sur le terrain dans ce domaine.

2.1.1.2. Présentation de son expérience d'enseignement en milieu minoritaire. Comme avancé précédemment, lors de son embauche, la principale intéressée ne possédait pas les ressources et les outils nécessaires au regard de l'enseignement en milieu francophone minoritaire afin d'assumer pleinement son rôle de passeuse culturelle. Il fut d'ailleurs soulevé par cette dernière qu'elle « ne connaissait pas trop la réalité de tout ça » et qu'elle s'est engagée dans cet emploi sans avoir un bagage suffisant de connaissances lui permettant de bien saisir son rôle au cœur du processus de construction identitaire de ses élèves. En effet, c'est dans une optique d'enseignement de la langue française qu'elle a accepté ce poste. De ce fait, en raison d'un manque d'acquis, de ressources pour la supporter dans le développement de la francité de ses élèves et d'expérience dans un milieu d'enseignement en situation minoritaire, cette dernière a développé certaines frustrations se rapportant à son rôle quant à la construction identitaire de sa clientèle.

Plus précisément, elle se sentait démunie face au développement de la motivation intrinsèque des élèves quant au fait de parler en français dans tous les contextes scolaires et décrivait son rôle plutôt comme agente de police du français dans les corridors que comme passeuse culturelle. Cette enseignante a également fait part des défis quant au fait que très peu d'élèves sont francisés lors de leur arrivée à l'école francophone. Elle explique, entre autres, que la plupart de ses élèves proviennent de familles exogames et que la langue la plus souvent parlée à la maison est l'anglais. De ce fait, les élèves qui fréquentent sa salle de classe ont des référents majoritairement anglophones et ne peuvent s'exprimer que partiellement en langue française. En revanche, elle souligne qu'à la fin de leur sixième année du primaire, la plupart d'entre eux ont développé une plus grande fluidité à l'oral en français, ce qui génère une grande fierté autant chez les élèves que chez l'enseignante. D'un autre côté, elle souligne que lorsqu'ils ne sont pas en salle de classe, la plupart des élèves choisissent l'anglais pour s'exprimer dans les corridors, à la récréation et lors des situations qui ne sont pas supervisées par leur enseignant. Pour cette raison, un sentiment d'épuisement se fait sentir en raison du manque de stratégies efficaces en termes de développement de la francité de leurs élèves. En effet, la principale intéressée vit « une très belle expérience qui est parfois un peu frustrante et difficile, parce que [...] ce n'est pas facile [de] garder les élèves motivés à parler français ».

2.1.1.3. Présentation de la compréhension de son rôle en construction identitaire. En premier lieu, il est à souligner que l'enseignante touchée par cette étude possède une bonne idée générale de la mission des écoles francophones en milieu minoritaire, c'est-à-dire de promouvoir la francisation des élèves tout en développant, chez ces derniers, une francité forte, à l'épreuve de l'assimilation. Cependant, elle mentionne que la réalité de l'enseignement la pousse à mettre de l'avant la francisation bien avant la construction identitaire de leurs élèves. Cette dernière se sent confiante quant à l'enseignement de la langue française, mais avance n'avoir que très peu de stratégies et de moyens quant au développement de la francité de ses élèves. Elle exprime que son rôle dans la transmission de savoirs est essentiel, mais ne peut se prononcer sur son rôle de passeuse culturelle. Dans le même ordre d'idée, la principale intéressée comprend qu'elle représente une personne

d'influence dans la vie de ses élèves et qu'elle peut avoir un impact sur la construction identitaire de ces derniers.

En ce qui concerne ses connaissances plus spécifiques sur la construction identitaire, l'enseignante participante précise qu'au cours de sa carrière, elle a déjà entendu parler de ce concept. D'après ses explications, elle témoigne d'une compréhension assez juste du terme identité. En effet, elle avance que l'identité fait référence aux caractéristiques internes et externes qui rendent une personne unique. Toutefois, elle ne peut décrire comment un individu s'inscrit dans un processus d'appropriation de référents culturels. À cet effet, elle se rappelle avoir vécu certaines activités de formation professionnelle portant sur la construction identitaire, mais ne peut décrire en quoi ces dernières ont eu un impact sur son enseignement au quotidien. En effet, en raison d'un manque de suivi et de support, elle n'a pas assuré un renforcement de ses connaissances professionnelles sur ce sujet. En d'autres mots, malgré une volonté prononcée à agir sur le processus de construction identitaire de ses élèves, l'enseignante a dû mettre de côté ses nouveaux acquis portant sur son rôle de passeuse culturelle et de se concentrer presque exclusivement sur le développement de la langue française de ses élèves. À ce propos, cette dernière réalise que l'école, comme institution, n'accorde pas assez d'importance à la construction identitaire des élèves et se concentre principalement sur l'acquisition de savoirs en langue française. En contrepartie, elle ajoute que, selon son expérience, l'acquisition de savoirs n'est pas possible sans francisation. Elle précise cependant que les deux missions pourraient être remplies de manière synchrone sans toutefois pouvoir nommer d'actions et de moyens concrets pour y parvenir.

Pour ce qui est de la compréhension de certains termes relatifs au rôle de l'enseignant dans la construction identitaire des élèves issus de milieux francophones minoritaires, neuf termes (Tableau 4) ont été sélectionnés à partir du cadre théorique et des objectifs de recherche poursuivis. Lors de l'entretien diagnostique, il a été demandé à l'enseignante en question de se prononcer sur sa compréhension de ces termes. Le tableau ci-dessous fait état de son niveau de compréhension et permet de constater que la plupart de ces termes ne sont pas maîtrisés ni même connus.

Tableau 4
Compréhension des termes liés à la construction identitaire

Bonne	Partielle	Limitée	Termes inconnus
Francisation	Construction identitaire Réfèrent culturel	Repère culturel Appropriation culturelle Rapports à la culture	Francité Itinéraires identitaires Modes d'appropriation culturelle

Après avoir décrit les idées générales qui se dégagent de l'entretien diagnostique, la prochaine section se penche sur leur interprétation au regard de la connaissance du rôle de l'enseignant dans la construction identitaire des élèves issus de milieux francophones minoritaires en contexte canadien.

2.1.2. *Interprétation des résultats*

Tout d'abord, lorsque l'on se penche sur la formation initiale de l'enseignante, il est possible de constater qu'elle possède une compréhension exhaustive de son rôle quant à la passation de savoirs à ses élèves. Elle peut décrire avec précision une des missions de l'école francophone en milieu minoritaire, c'est-à-dire celle portant sur la transmission de la langue. Cette connaissance lui vient de son expérience en enseignement en milieu minoritaire, mais également d'une inférence quant aux attentes de l'organisation scolaire pour laquelle elle œuvre. En effet, elle est en mesure de nommer des actions concrètes et des moyens afin d'arriver à ses fins au regard de la francisation de ses élèves, par exemple en ce qui concerne le développement de vocabulaire des élèves et l'évaluation en lecture chez ces derniers. En ce qui concerne ses connaissances sur son rôle dans la construction identitaire de ses élèves, il est possible de constater que, que ce soit en début de carrière ou durant son parcours professionnel, la principale intéressée n'a pas développé les connaissances requises pour remplir avec efficience la seconde mission de l'école en milieu minoritaire francophone : la transmission de la culture. À cet effet, Gérin-Lajoie (2010) avance que les enseignants perçoivent souvent leur rôle comme agent de transmission de savoirs et s'interrogent rarement sur le développement de la francité de leurs élèves. Ce constat nous conduit à supposer que ce manque de connaissances l'a amenée à concevoir que sa responsabilité

première se concentre sur la transmission quasi exclusive de savoirs. Cette situation corrobore les dires de LeTouzé (2004) à l'effet qu'il « s'avère que le personnel enseignant francophone est peu ou mal préparé pour faire face à cette réalité » (p.27) qu'est la double mission de l'école francophone en milieu minoritaire. Cette situation pourrait s'expliquer en partie par le fait que selon plusieurs recherches, le perfectionnement professionnel en langue française est particulièrement restreint pour les enseignants, notamment en régions rurales (*Ibid.*).

Qui plus est, toujours à la lumière des résultats obtenus lors de l'entretien diagnostique, l'enseignante se sent manifestement démunie face à la clientèle qui fréquente sa salle de classe en raison de la réalité familiale dont les élèves sont issus. En effet, la plupart des élèves fréquentant l'école francophone sont issus de familles exogames où l'apprentissage de la langue française n'a pas souvent été mis de l'avant. Il est possible qu'elle infère alors que la mission première est de franciser ses élèves avant de développer leur identité francophone, comme si les deux missions ne pouvaient pas être menées de manière synchrone. Cette hypothèse pourrait expliquer dans une certaine mesure la raison pour laquelle les thèmes relatifs à la transmission de la culture sont moins bien connus de la part de l'enseignante. En contrepartie, elle émet l'hypothèse que la transmission du français pourrait se faire conjointement à celle de la culture dans la mesure où elle se doit de comprendre son rôle au cœur du processus de construction identitaire de ses élèves.

À la lumière des informations obtenues lors de cet entretien diagnostique auprès de l'enseignante touchée par cette étude, le portrait dressé par la chercheuse corrobore les études présentées dans le cadre de la problématique de recherche. À cet effet, Gérin-Lajoie (2006) fait ressortir un manque de connaissances de la part des enseignants œuvrant en milieu francophone minoritaire par rapport à leur rôle dans la construction identitaire de leurs élèves au sein de l'organisation pour laquelle ils travaillent en milieu éducatif. À dire vrai, « le personnel enseignant est en général conscient du rôle qu'il doit jouer concernant la reproduction de la langue et de la culture françaises, mais il se sent peu outillé à cette fin » (Gérin-Lajoie, 2002, p.140). Cette situation démontre la nécessité de mieux outiller le corps

professionnel en enseignement à poursuivre la mission de transmission culturelle de l'école. C'est la raison pour laquelle trois capsules de formation ont été développées à leur intention. La première portait sur l'appropriation culturelle, la seconde, sur la construction identitaire et la troisième, sur l'intentionnalité des interventions dans le développement de la francité des élèves. Il importe de spécifier que les capsules seront interprétées au regard du développement de la construction identitaire des élèves. Il sera alors possible de porter un regard critique face à l'impact des capsules de formation reçues sur la francité des élèves.

2.2. Première capsule de formation : L'appropriation culturelle

La première capsule de formation portait sur l'appropriation culturelle. En effet, avant de se pencher sur la construction de l'identité d'un individu, il importe de comprendre les rouages de l'appropriation d'une culture puisque cette étape est incontournable pour le développement de la construction identitaire. Ainsi, l'objectif de cette capsule de formation était d'outiller l'enseignante quant au processus d'appropriation culturelle d'un individu et d'établir en quoi il est possible d'intervenir au cœur de ce dernier. En d'autres mots, le but ultime de cette formation était d'amener l'enseignante participante à intégrer la pédagogie culturelle à son enseignement de savoirs à l'aide de référents francophones. Cette capsule avait donc une visée théorique et pratique. C'est la raison pour laquelle la chercheuse a développé une courte formation d'une heure se rapportant à l'importance d'introduire, lors de l'enseignement de savoirs, des référents culturels afin que les élèves puissent s'investir dans un processus d'appropriation de ces derniers.

Les thèmes suivants ont été abordés lors de cette formation: le référent culturel, le repère culturel, l'appropriation culturelle, les modes d'appropriation culturelle, les rapports à la culture et la pédagogie culturelle. De plus, la chercheuse a présenté différentes idées d'exploitation en salle de classe au regard des matières à enseigner en vue de présenter une variété considérable de référents culturels francophones aux élèves. Il a été proposé, par exemple, d'utiliser des données portant sur le nombre d'écoles francophones par province et territoire canadiens lors de l'enseignement des additions à deux chiffres en mathématiques.

Ainsi, en plus de développer les savoirs essentiels relatifs aux matières scolaires, les élèves peuvent se familiariser avec la présence, dans ce cas précis, d'écoles francophones à travers le Canada. Dans le cadre de cette capsule, l'enseignante participante a développé une carte culturelle de classe avec ses élèves, et ce, à l'aide de l'activité pédagogique *La carte culturelle* (Annexe J). À la suite de cette activité, l'enseignante participante a élaboré une carte culturelle évolutive, c'est-à-dire qu'il a été possible d'y ajouter des référents selon les nouveaux savoirs acquis en salle de classe ou les activités vécues. En effet, cette carte était constamment bonifiée par rapport aux enseignements et aux expériences vécues dans le contexte scolaire. Plus précisément, les élèves étaient amenés à reconnaître et nommer certains référents culturels francophones présentés quotidiennement dans l'ensemble des matières scolaires et de les ajouter à la carte culturelle du groupe. Cette dernière était affichée en classe en tout temps afin de pouvoir y apporter ces modifications.

2.2.1. Présentation des résultats

Dans la mesure où cette capsule de formation a été présentée au tout début des Rendez-vous de la francophonie en mars 2017, l'enseignante a été en mesure de s'appuyer sur cet événement pour introduire plusieurs référents culturels auprès de ses élèves. En effet, puisque plusieurs activités et spectacles ont eu lieu à l'école durant cette période, la principale intéressée a pu aisément expliciter ces référents à ses élèves, par exemple la cabane à sucre, le spectacle de Bill Bestiole, le sirop d'érable, l'Association Canadienne Française de l'Alberta (ACFA), le drapeau franco-albertain, etc.

Lors de l'activité de la carte culturelle, l'enseignante a avancé avoir été stupéfaite de la connaissance de plusieurs référents culturels par ses élèves. Ces derniers ont tout d'abord été en mesure de nommer différents référents locaux, nationaux et mondiaux tels que le drapeau franco-albertain, l'Association Canadienne Française de l'Alberta (ACFA), la cabane à sucre, l'école Desrochers, « Bonjour! », etc. De plus, ils ont pu justifier en quoi ces référents étaient importants pour eux, c'est-à-dire en quoi ils étaient devenus, pour eux, des repères culturels. Qui plus est, depuis quelques années, un artiste musical francophone est

présenté chaque semaine en salle de classe. Quelques élèves se sont donc appuyés sur ces artistes pour expliquer en quoi ils étaient devenus des repères culturels par rapport à leur francophonie. Au cours de cette activité, l'enseignante a constaté que plus les référents culturels francophones étaient explicités, plus les élèves étaient à même d'en nommer et de les intégrer dans leur processus d'appropriation culturelle. Plus le mois avançait, et plus la carte culturelle de classe était enrichie de référents culturels francophones.

2.2.2. Interprétation des résultats

En premier lieu, cette formation a su outiller l'enseignante participante quant à l'importance de présenter une variété de référents culturels de la francophonie et d'encourager un rapport à la culture positif afin d'avoir, ultimement, une incidence sur l'appropriation culturelle chez les élèves. Cette capsule a amené cette dernière à une réflexion profonde portant sur ses propres repères culturels. Nous considérons cette première capsule de formation comme fondamentale puisque selon Gérin-Lajoie (2006a), « les enseignantes et les enseignants qui viennent d'un milieu francophone majoritaire pour travailler dans un milieu minoritaire doivent eux-mêmes se repositionner par rapport à leur propre sens identitaire » (p.3). En effet, de par l'activité proposée, l'enseignante participante a été placée en position de praticienne réflexive au regard de sa francité. En plus de se questionner sur les référents culturels qui l'entouraient, elle a dû déterminer en quoi certains étaient devenus des repères culturels, c'est-à-dire de réaliser que l'adoption de certains référents la définissent comme membre d'une culture, dans ce cas précis, francophone. Nous jugeons ce processus réflexif nécessaire puisque, comme Gérin-Lajoie (2006b) l'a mis en lumière, les enseignants peuvent avoir une grande influence sur les élèves de leur classe en ce qui concerne la reproduction culturelle, influence qui découle de leur propre conception et appartenance à la culture francophone. Indubitablement, « les enseignants qui manifestent leur attachement à la communauté francophone en incarnant cette fierté de la langue et de la culture ont tendance à soutenir l'appartenance des élèves à la culture francophone » (Gérin-Lajoie, 2010, p.127). En étant placée dans une position de praticienne réflexive, l'enseignante a eu à développer et peaufiner son rôle de passeuse culturelle en expérimentant la manière dont sa

propre identité a une portée auprès de ses élèves, de leur manière d'intégrer leur propre francophonie, de développer leur francité au quotidien. En d'autres mots, le simple fait de présenter des référents francophones, de les expliciter et de les extraire des matières scolaires et des savoirs à développer, permet aux élèves de s'investir dans un processus d'appropriation culturelle.

En s'investissant dans la présentation de référents culturels au quotidien, l'enseignante participante fut en mesure d'allier la transmission de la culture à la transmission de connaissances auprès de ses élèves, démontrant ainsi qu'il est possible de remplir la double mission de l'école francophone en milieu minoritaire. À la suite de cette capsule, puisque les élèves étaient investis dans une démarche active d'appropriation culturelle, une meilleure connaissance du processus de construction identitaire semblait la voie logique à emprunter afin de porter un regard analytique sur les cheminements identitaires de ces derniers.

2.3. Deuxième capsule de formation : La construction identitaire

En plus de présenter une définition exhaustive de la construction identitaire, la chercheuse a mis en lumière les différents itinéraires identitaires que peut emprunter une personne lors du développement de son identité culturelle. Pour se faire, l'enseignante participante a été introduite au tableau évolutif de la construction identitaire (Annexe B) et à certains exemples de cheminements identitaires. Toujours dans le souci de la placer en position de praticienne réflexive, elle a eu à se pencher sur son propre cheminement identitaire et tracer son itinéraire identitaire selon son rapport à la francophonie. À la suite de cette activité, il lui a été demandé de porter un regard appréciatif sur le cheminement identitaire de ses élèves. Il a d'ailleurs été précisé par la chercheuse qu'il n'est pas possible d'évaluer l'itinéraire identitaire d'un individu de la même manière que pour les matières scolaires. Néanmoins, cette dernière a nuancé en avançant qu'il était possible de porter un regard appréciatif sur les éléments observables et mesurables de la construction identitaire tels que les connaissances, la compréhension des enjeux et l'attitude générale. En somme, cette activité se voulait plutôt une manière de dresser un portrait approximatif de l'évolution

de la construction identitaire des élèves de la classe à partir des observations quotidiennes de l'enseignante.

2.3.1. Présentation des résultats

Dans un premier temps, il a été constaté que l'enseignante visée par cette recherche a grandi au Québec, une province en situation majoritairement francophone, et a poursuivi l'ensemble de sa scolarité en français, dont sa formation universitaire à l'enseignement, et œuvre désormais dans un milieu d'éducation francophone minoritaire. En effet, dans la mesure où elle a grandi au Québec, l'enseignante participante a souligné que sa francophonie était naturellement induite, voire tenue pour acquies. Elle a affirmé avoir eu rarement à réfléchir et se questionner sur son cheminement identitaire et ne pas avoir eu à prendre position face à leur identité francophone. Cependant, lorsqu'elle fut recrutée dans une école francophone en milieu minoritaire et qu'elle a dû déménager dans l'Ouest canadien, elle s'est grandement questionnée sur son rôle au cœur du développement de l'identité francophone de ses élèves. Au cours de ses années d'enseignement en milieu minoritaire, elle a, tout comme la chercheuse, observé la problématique soulevée par cette recherche, et ce, au quotidien. De par les visées de cette étude et de la seconde capsule de formation lui ayant été présentée, l'enseignante participante a su analyser la situation pour ensuite s'engager dans le développement de la francophonie de ses élèves dans la mesure où elle s'est mise au service de ce en quoi elle croit, c'est-à-dire au développement de la francité de ces derniers.

Ainsi, lorsqu'elle a posé un regard sur le cheminement identitaire de sa classe, elle a pu observer une divergence quant aux élèves issus de deux parents francophones et ceux issus de familles exogames ou anglophones. Elle a effectivement remarqué que, selon les comportements observables des élèves de familles francophones, ces derniers se situaient plus au niveau de l'expérience dans leur construction identitaire, peu importe la passerelle, c'est-à-dire qu'ils avaient une meilleure compréhension des enjeux se rapportant à la francophonie. Par exemple, ces élèves ont tendance à enrichir les activités vécues en salle de classe, comme dans le cadre du projet des artistes de la semaine, où ils ont proposé des artistes

francophones à présenter à l'ensemble du groupe. Au contraire, les élèves issus de familles exogames et anglophones semblaient se placer au niveau de l'ouverture et du constat, c'est-à-dire que ces élèves sont en mesure de s'intéresser à la francophonie sans toutefois prendre position. Par exemple, toujours dans le cadre du projet des artistes de la semaine, ces élèves ont participé avec curiosité, sans toutefois intervenir dans l'expérience. En d'autres mots, ces élèves n'ont pas nécessairement manifesté d'appréciation explicite de l'un ou l'autre des artistes présentés. Selon l'enseignante participante, cette situation semble tout à fait compréhensible et peut être interprétée par le fait que les élèves francophones connaissent, la plupart du temps, les référents culturels présentés en salle de classe et qu'ils possèdent, de par leur expérience familiale et scolaire, une meilleure compréhension et appropriation de leur propre francophonie. Par ailleurs, les élèves ayant été en contact avec des référents culturels francophones seulement à l'école sont uniquement à l'étape où ils développent leurs connaissances par rapport à ce qui les définit comme francophones.

2.3.2. Interprétation des résultats

En dépit de l'impossibilité de porter un jugement évaluatif au regard du processus de cheminement identitaire d'un individu et bien qu'il s'agisse d'une démarche personnelle et individuelle, il fut possible, grâce à des éléments observables et mesurables de la construction identitaire, de dresser un portrait du cheminement identitaire de la classe. Ainsi, nous sommes en mesure d'avancer que, selon l'appréciation de l'enseignante visée par cette étude du cheminement identitaire de ses élèves, plus ces derniers ont été mis en contact avec des référents culturels francophones, plus ils sont capables de s'investir dans une démarche de construction identitaire. Cette démarche leur permettra ultimement de s'affirmer en tant que francophones, et ce, de par leur attitude générale comme expliqué précédemment. En d'autres mots, ils ont été en mesure de prendre des décisions en fonction de leur identité francophone, de s'engager dans le développement de cette dernière et de prendre des initiatives par rapport à l'expression de leur francité.

Grâce à une prise de conscience de son propre cheminement identitaire ainsi qu'une meilleure connaissance de ceux de ses élèves, l'enseignante en question est désormais en mesure d'intervenir avec intentionnalité au cœur de ce processus. Effectivement, chacun des élèves qui fréquente une école en milieu minoritaire arrive en salle de classe avec un bagage culturel hérité de sa famille et du contexte communautaire dans lequel il évolue (Gérin-Lajoie, 2002). De ce fait, « le personnel enseignant doit s'adapter à une clientèle scolaire variée » (*Ibid.*, p.127). En d'autres termes, ayant conscience de son propre cheminement identitaire, de ceux de ses élèves, ainsi que des comportements que ces derniers démontrent par rapport à leur construction identitaire, encore faut-il que l'enseignante participante soit outillée afin de bien cibler ses interventions avec l'intention qu'elle influence la construction identitaire de ses élèves. C'est la raison pour laquelle la troisième capsule de formation portait sur l'intentionnalité des interventions en construction identitaire.

2.4. Troisième capsule de formation : L'intentionnalité des interventions en construction identitaire

En prenant appui sur les résultats obtenus à la suite de la mise en place de la deuxième capsule, la troisième capsule de formation a permis à l'enseignante touchée par cette recherche de faire vivre aux élèves des activités spécifiques pour qu'ils évoluent dans leur construction identitaire et vivent plus pleinement leur francité. C'est dans cette optique que la chercheuse et l'enseignante ont ciblé deux activités afin d'amener les élèves à une meilleure compréhension des enjeux de la francophonie. Ces activités furent tirées de la banque d'activités pédagogiques (BAP) de l'ACELF.

Tout d'abord, la chercheuse a amené l'enseignante à se familiariser avec cet outil de recherche. Plus précisément, lors d'une recherche sur la BAP de l'ACELF, l'enseignante en question a été en mesure de choisir un cheminement désiré et une passerelle par laquelle elle souhaitait faire évoluer ses élèves dans le développement de leur construction identitaire francophone. Cette dernière a ensuite déterminé l'activité répondant le plus aux besoins de ses élèves ainsi qu'à leur réalité. Ainsi, grâce aux résultats de la deuxième capsule de formation et à l'aide du tableau évolutif de la construction identitaire, l'enseignante

participante a sélectionné deux activités. En effet, puisqu'il a été établi que la plupart des élèves se situaient à l'ouverture et au constat, cette dernière souhaitait leur permettre d'aller plus loin dans leur cheminement identitaire. Puisque la principale intéressée a établi que ses élèves possédaient un bagage de référents culturels de plus en plus riches, diversifiés et grandissants et que les connaissances étaient donc un élément observable de la construction déjà « atteint », elle a décidé de se concentrer sur l'observation de leur compréhension des enjeux sociaux. Plus précisément, la première activité, *Une valeur ajoutée*, vise l'intention (stimuler à vouloir) et la seconde, *Courrier de la francophonie*, vise la participation (pousser à agir) des élèves au regard de leur francité.

2.4.1. Présentation des résultats de la première activité : *Une valeur ajoutée*

La première des deux activités présentées aux élèves, *Une valeur ajoutée*, avait pour objectif d'engager les élèves à expérimenter une réalité en vivant une situation afin de mieux la comprendre. Dans les faits, l'activité proposée par Vaillancourt (s.d.) avait pour but spécifique d'« amener les élèves à explorer les valeurs qui sont importantes pour leur école au moyen d'une création artistique » (n.p.). Plus précisément, l'enseignante a débuté cette activité en animant une discussion de groupe sur la définition du concept de « valeur » et de la manière dont nous pouvons utiliser des valeurs comme phares afin de nous guider au quotidien. Les élèves étaient ensuite invités à réfléchir sur les valeurs qui sont mises de l'avant à l'école et à identifier ensuite les comportements observables, les gestes et les attitudes concrètes liés à ces valeurs. À la suite de cette discussion, les élèves étaient placés en équipe afin de créer une affiche portant sur une valeur déterminée en représentant les actions concrètes que ces derniers pouvaient cibler dans leur quotidien.

Concrètement, puisque cette activité s'est déroulée en mai, les élèves ont pu faire un retour sur toutes les valeurs sur lesquelles ils ont dû s'appuyer afin de réussir à l'école, tout au long de l'année scolaire. Ces derniers en ont ciblé six : la résilience, l'autonomie, la détermination, le respect (soi-même, autre, environnement), la curiosité et la francophonie. Ces affiches ont ultimement été placées dans le corridor afin de les exposer à la communauté

scolaire. En effet, puisque l'intentionnalité est de permettre une expérience, l'élément observable de la construction identitaire était une meilleure compréhension des enjeux, c'est-à-dire un entendement plus profond des valeurs qui régissent notre comportement à l'école francophone. Ainsi, l'outil d'appréciation du développement identitaire utilisé fut les affiches ainsi que la présentation de ces dernières par les élèves.

2.4.2. *Présentation des résultats de la seconde activité : Courrier de la francophonie*

La seconde activité vécue auprès des élèves, *Courrier de la francophonie*, avait pour but, tout comme la première activité, de permettre une expérience, mais cette fois-ci en invitant les élèves à prendre part à une activité collective. Plus précisément, cette activité visait à amener les élèves à écrire des lettres à leurs amis. Dans les faits, l'enseignante participante a animé une discussion de groupe sur les occasions pour écrire à d'autres personnes. Comparativement à l'activité proposée par Boudreau (s.d.) dans la BAP de l'ACELF, quelques modifications mineures ont dû être apportées dans le but d'ancrer cette activité dans le quotidien des élèves. D'abord, puisque l'enseignante visée par cette recherche a réalisé cette activité en fin d'année scolaire, elle a pensé qu'écrire une lettre à chacun des trois finissants de 12^e année de l'école allait permettre aux élèves de réfléchir sur les qualités nécessaires afin de réussir une scolarité à l'école francophone. Elle a également demandé à ses élèves de penser aux comportements observables des finissants et de tenter de les lier aux six valeurs identifiées lors de la première activité. Cette modification permettait de faire un pont entre la première et la seconde activité. Cette activité amenait également les élèves à analyser en quoi les valeurs que l'on adopte peuvent avoir un impact sur le succès d'un individu. En écrivant aux finissants, les élèves ont été amenés à célébrer ce succès. Il est à noter que ces lettres furent remises lors de la cérémonie de graduation. En somme, puisque l'intentionnalité de cette activité était de permettre la participation des élèves à une activité collective, l'élément observable de la construction identitaire était, tout comme la première activité, la compréhension d'un enjeu, c'est-à-dire un meilleur entendement de l'impact de certaines valeurs sur le succès des finissants de l'école francophone. L'objet d'évaluation utilisé fut le contenu des lettres écrites des élèves.

2.4.3. Interprétation des résultats des deux activités

Grâce à ces deux activités, l'enseignante participante, profitant d'une meilleure connaissance de l'intentionnalité des interventions pédagogiques en construction identitaire selon le tableau évolutif du cheminement identitaire, a été en mesure de cibler certaines activités favorisant la construction identitaire de ses élèves. Comme l'avancent Buors et Lentz (2009), les expériences d'apprentissages vécues en français doivent nourrir ce processus. Ces dernières doivent donc s'ancrer dans le quotidien des élèves dans la finalité que ces derniers « pensent le monde » en français. Plus précisément, « ces expériences constituent [...] un processus par lequel les élèves s'actualisent comme personnes et se construisent des valeurs » (Ibid. p.104). En effet, après avoir dressé un portrait de classe à l'aide du tableau évolutif de la construction identitaire, elle a appliqué les résultats de ce dernier à l'intervention. Ainsi, puisqu'elle a établi que ses élèves possédaient un bagage de connaissances de référents culturels satisfaisant, elle a décidé d'observer la compréhension des enjeux en proposant à la classe deux activités dans le but de permettre une expérience tout en touchant deux passerelles de la construction identitaire : pousser à agir et stimuler à vouloir. Grâce aux traces laissées par ces activités, elle a pu porter un regard appréciatif sur le cheminement de ses élèves. La principale intéressée a été ainsi un modèle de passeuse culturelle puisqu'elle a accompagné ses élèves « dans la construction de [leur] identité culturelle en créant des occasions signifiantes de découverte et d'expression de la culture francophone » (Conseil des ministres de l'Éducation, 2011, p.6).

Dans le cadre de la première activité, après avoir nommé les six valeurs propres à leur expérience à l'école francophone durant l'année scolaire, les élèves semblaient particulièrement fiers d'être en mesure de cibler des comportements observables se rattachant à ces dernières. Le fait d'explicitier les comportements à adopter, notamment en termes de francophonie, leur a permis de s'évaluer implicitement au regard de cette valeur. Autrement dit, les élèves ont pu évaluer personnellement leurs propres comportements face aux valeurs nommées. L'enseignante participante a remarqué que les élèves, lors de la création des affiches représentant des comportements observables de la valeur de la francophonie,

démontraient un grand sentiment d'appartenance face aux autres, au groupe et à l'école francophone. Cette activité les a amenés à réfléchir à leur identité ainsi qu'aux raisons qui font d'eux des francophones actifs et réflexifs au quotidien. Par exemple, certains élèves ont remarqué que, depuis qu'ils étaient mis en contact avec des artistes issus de la francophonie chaque semaine, ils avaient tendance à demander à écouter beaucoup plus d'artistes francophones à l'école, comme à la maison. D'autres ont constaté qu'ils étaient devenus des ambassadeurs de la francophonie à l'école puisqu'ils aidaient à rappeler aux plus petits à parler en français dans tous les contextes scolaires. En somme, ils se sont questionnés sur la place de la francophonie dans leur vie, tout en étant accompagnés par leur enseignante durant leur démarche réflexive.

Quant à la seconde activité, les élèves, toujours en se référant aux valeurs ciblées lors de la première activité, ont été en mesure d'établir en quoi les finissants ont fait vivre ces valeurs dans leur quotidien afin de goûter à cette réussite qu'est la cérémonie des diplômes. La rédaction d'une lettre leur a permis de se questionner sur l'attitude dont les élèves de 12^e année ont fait preuve tout au long de leur parcours scolaire. En effet, il était important, aux yeux de l'enseignante, que les élèves puissent nommer les comportements observables des finissants au regard de la complétion de leurs études à l'école francophone puisque cette dernière est consciente du taux de décrochage, non scolaire, mais bien de l'école francophone. Selon ses observations et son expérience au sein de l'école, ce n'est qu'une minorité d'élèves qui termine sa scolarité à l'école francophone, et ce, en raison de plusieurs défis. Elle avance que le fait de nommer en quoi il a été possible pour les finissants de se rendre jusqu'en 12^e année à l'école francophone et d'explicitier ces comportements dans une lettre à l'aide de représentations visuelles permettra aux élèves de se questionner face aux défis qu'ils rencontreront lors de leur propre parcours scolaire. Plus précisément, certains élèves ont écrit qu'ils appréciaient la résilience des élèves de 12^e année d'avoir complété leur diplôme à l'école francophone puisqu'il était, selon eux, difficile d'aller à l'école en français alors que tout autour d'eux est en anglais. Ainsi, ils ont remarqué que les finissants ont fait preuve de persévérance dans cette situation d'adversité. D'autres élèves ont remarqué que les finissants ont dû être très autonomes afin de compléter leur diplôme de 12^e année. En effet,

ils soutiennent qu'il est difficile pour eux d'avoir de l'aide en français après l'école lorsqu'ils réalisent un travail puisque, pour la plupart d'entre eux, leurs parents sont anglophones. Grâce à ces éléments observables de la construction identitaire, c'est-à-dire les lettres des élèves et les discussions découlant de cette activité, l'enseignante visée par cette recherche a pu accompagner ses élèves dans le développement d'une francité plus forte.

En somme, grâce à cette capsule de formation et les deux activités qui furent vécues en salle de classe, l'enseignante, supportée par la chercheuse, a pu développer une intention consciente dans la finalité d'accompagner les élèves dans leur cheminement identitaire francophone. Il est à noter à cet effet que « peu d'élèves développeront une identité francophone forte, propice à l'engagement, par le hasard des choses » (ACELF, 2011, p.7). Il est alors de la responsabilité des acteurs en éducation de mettre en place un plan d'action dans le but de déterminer des objectifs de construction identitaire adaptés aux besoins des élèves. Comme nous avons pu l'observer dans le cadre de ces activités, un accompagnement des élèves supporté par une intention aura un impact plus important sur la francité de ces derniers. En effet, une situation d'apprentissage efficace en construction identitaire « place les élèves dans une posture réflexive, critique et créative en les sollicitant dans un rôle de contributeur actif à un imaginaire lourd d'enjeux pour une communauté francophone minoritaire : la place du français dans l'espace social » (Buors et Lentz, 2009, p.105). C'est ce qui a pu être observé par la chercheuse à l'issue de ces activités.

2.5. Entrevue post-action

L'entrevue post-action s'est déroulée à la fin de l'année scolaire après les trois capsules de formation. C'est à ce moment qu'il a été possible de porter un regard critique sur les impacts de la recherche-action telle que menée auprès de l'enseignante ciblée par cette étude. Cet entretien a permis de dresser un bilan des nouvelles connaissances acquises par cette dernière, mais également d'évaluer les impacts de cette formation professionnelle sur la construction identitaire des élèves qui ont participé aux activités proposées.

2.5.1. Présentation des résultats

D'une part, cette enseignante a souligné que, malgré le fait qu'elle enseigne depuis plusieurs années, elle n'était pas au fait des dernières avancées quant aux connaissances sur la construction identitaire des élèves issus de milieux francophones minoritaires en contexte canadien. Elle a avancé qu'elle pensait, au départ, que la transmission de la langue allait nécessairement de pair avec la transmission de la culture. Plus précisément, la principale intéressée avance qu'avant de suivre la première formation sur l'appropriation culturelle, elle pensait que la construction identitaire était implicite; qu'elle se développait naturellement chez les élèves, simplement au contact de la langue française. Cette dernière comprend désormais qu'il s'agit ici du volet de la transmission de la langue seulement et non de celui de la transmission de la culture. Les trois formations lui ont permis de comprendre les rouages de la construction identitaire en termes de compréhension du processus d'appropriation culturelle, de cheminement identitaire et d'intentionnalité lors des interventions, à la fois d'un point de vue conceptuel, mais aussi plus pratique. Qui plus est, le fait d'être accompagnée par la chercheuse lors de chacune des étapes de la formation lui a permis de mettre en pratique les nouveaux acquis et de pouvoir compter sur un soutien constant en cas de questionnements ou de doutes rencontrés lors des activités à réaliser auprès des élèves. En somme, cette enseignante affirme être mieux préparée à intervenir auprès de ses élèves en ce qui concerne le développement de leur francité.

D'autre part, l'enseignante affirme que cette formation a transformé la vision de son rôle dans la construction identitaire de ses élèves notamment puisqu'elle se sent plus à l'écoute du besoin de ces derniers en termes de développement de leur francité. En effet, elle se dit plus à l'affut des comportements observables et mesurables en construction identitaire des élèves. Elle souligne être également plus confiante quant à sa capacité à remplir la seconde mission de l'école francophone en milieu, c'est-à-dire la transmission de la culture. Selon cette dernière, sa manière d'enseigner a été modifiée grâce à la formation puisque, comme elle en mesure maintenant l'importance, elle incorpore plus souvent des référents culturels dans sa pratique quotidienne afin d'en permettre une certaine appropriation chez ses

élèves. Puisqu'elle en est plus consciente, elle a tendance à les intégrer avec plus d'effcience dans leur quotidien. Ces derniers sont ainsi plus intéressés par la francophonie qui les entoure. Par exemple, ils font des recherches supplémentaires à la maison sur des questions se rapportant à leur francophonie, ils demandent à ce que de la musique francophone soit jouée à l'extérieur de l'école et ils démontrent beaucoup plus d'intérêt et de curiosité pour les référents culturels francophones qui les entourent. Ces différents gestes et attitudes témoignent non seulement d'une plus grande ouverture face à la francophonie et à ses référents, mais également d'une meilleure appropriation culturelle en général.

Ensuite, l'enseignante participante s'est prononcée sur l'impact de chacune des activités proposées au regard de la construction identitaire de ses élèves. Ainsi, elle estime que la carte culturelle de la classe a été l'activité ayant eu le plus d'impact sur le développement de la francité des élèves. Elle affirme que cette activité a amené les élèves à prendre conscience de la présence de référents culturels dans leur environnement au quotidien, non seulement à l'école, mais également dans leur environnement propre. Pour soutenir cette idée, elle considère que les élèves ont fait preuve d'une plus grande ouverture face aux référents qui leur ont été présentés. Par exemple, les élèves ont beaucoup moins de réticence à écouter de la musique en français, à ce que des auteurs francophones leur soient présentés, etc. De plus, elle a apprécié le fait que les élèves soient des acteurs dans l'élaboration de la carte culturelle évolutive ; ils ont été en mesure d'enrichir cette carte au gré des activités présentées, de la matière enseignée, des personnes rencontrées, etc.

En ce qui concerne l'activité réalisée à l'aide du tableau évolutif de la construction identitaire, l'enseignante en question souligne ne pas avoir observé d'impact direct de cet outil sur la construction identitaire des élèves. Toutefois, son utilisation a, selon elle, été essentielle pour leur permettre de porter un regard formatif sur les comportements mesurables et observables des élèves au regard du développement de leur francité. Cet outil a également été l'occasion de saisir avec plus de précision en quoi l'intentionnalité dans l'intervention en construction identitaire peut avoir un impact sur le développement de la francité des élèves. Ainsi, à la lumière de l'évaluation de l'enseignante, les deux activités pédagogiques

proposées ont permis aux élèves de vivre une expérience à l'aide de la participation et de l'intention. Il a été observé que les élèves se sont engagés avec beaucoup d'intérêt dans chacune d'entre elles. En plus d'être amenés à adopter une attitude réflexive, ils ont pu faire des choix quant aux valeurs qui leur étaient chères afin d'assurer une bonne réussite à l'école francophone, mais également sur l'impact de ses valeurs sur l'ensemble de la communauté scolaire à plus long terme. Au grand étonnement de l'enseignante participante, certains élèves ont avancé que les finissants auxquels ils écrivaient représentaient, en quelque sorte, un modèle de francophonie et un référent culturel puisqu'ils avaient mis de l'avant plusieurs des valeurs nécessaires à la réussite scolaire à l'école francophone dont la résilience, la francophonie et l'autonomie.

De manière générale, l'enseignante participante a été satisfaite de la formation proposée et des activités choisies puisqu'elle a pu observer un impact notable auprès de ses élèves en ce qui concerne le développement de leur francité. Elle a apprécié le fait d'être accompagnée, au quotidien, dans sa démarche de développement professionnel en construction identitaire. Cette dernière a également souligné qu'elle possède une meilleure compréhension de la mission de l'école francophone en milieu minoritaire; à la fois en termes de transmission de la langue, mais également en termes de transmission de la culture. Elle avance se sentir plus confiante quant au fait d'intégrer la pédagogie culturelle dans son enseignement afin de soutenir le développement de la francité de ses élèves, mission souvent délaissée par les acteurs en éducation en milieu minoritaire. Regrettablement, comme le suggère Gérin-Lajoie (2002), « il n'est [...] pas étonnant que le discours tenu par les enseignants semble porter davantage sur la reproduction de la langue, que sur celle de la culture [puisque] peu de mesures d'appui au personnel enseignant pour l'aider dans son travail de reproduction [leur sont fournies] » (p.136). Somme toute, enrichie de cette formation portant sur son rôle au cœur du processus de construction identitaire de ses élèves, l'enseignante participante espère qu'à plus long terme, elle verra la grande majorité de ses élèves terminer leurs études à l'école francophone, forts d'une francité construite grâce à des enseignantes et des enseignants ayant une meilleure connaissance de leur rôle dans le processus de construction identitaire.

2.5.2. *Interprétation des résultats*

À partir des résultats obtenus lors de cette entrevue post-action, nous soutenons fermement que l'enseignement en langue française doit se faire de pair avec la transmission de la culture francophone. À cet effet, il importe de rappeler que « la langue est considérée comme une des composantes principales de l'identité d'une collectivité » (Remysen, 2004 dans Gauvin, 2009, p.91). Les deux missions de l'école francophone se doivent donc d'être accomplies de manière synchrone; le développement de la francité ne doit pas être extrait du quotidien des élèves et traité comme entité à part entière par rapport à l'acquisition de savoirs, bien au contraire. L'efficience de l'enseignement en milieu francophone minoritaire repose sur l'idée que la francité des élèves est tissée à un sentiment de sécurité linguistique de la part de ces derniers envers la langue française (Dalley, 2007). En d'autres mots, l'expérience vécue par l'enseignante participante lui a permis d'intégrer la pédagogie culturelle dans ses pratiques quotidiennes auprès d'élèves issus d'un milieu francophone minoritaire pour ainsi développer chez eux une francité porteuse de sens. Ainsi, à long terme, il serait possible d'assister à une augmentation de l'intérêt face à la matière puisqu'elle s'intègre dans la réalité culturelle de l'élève et vice-versa. Comme l'avance Gérin-Lajoie (2002), « c'est en effet le travail enseignant accompli au quotidien qui reste la courroie de production de la langue et de la culture, éléments qui sont transmis à travers les savoirs enseignés » (p.143).

Qui plus est, nous avançons l'idée qu'il serait beaucoup plus pertinent de débiter un tel projet visant à présenter des activités porteuses de sens auprès de leurs élèves en construction identitaire dès le début de l'année scolaire et de laisser des traces du cheminement de chacun à travers le tableau évolutif de la construction identitaire. Des pratiques d'évaluation en construction identitaire seraient au service d'une meilleure connaissance du stade de cheminement identitaire des élèves en vue de les accompagner de manière efficiente dans le développement de leur francité (Gouvernement de l'Ontario, 2011). C'est en fait ce que l'enseignante a proposé à la suite de ce projet de recherche. Elle avance que sans utiliser le mot *bulletin*, il serait possible de dresser un portrait général de l'attitude des élèves au regard de leur francité au quotidien. En effet, selon le Conseil des

ministres de l'Éducation (2011), « dans le cadre de l'approche culturelle de l'enseignement, les pratiques d'évaluation devraient ressembler à toutes les autres évaluations des apprentissages qui favorisent l'atteinte des résultats d'apprentissage prescrits par les programmes d'études » (p.14). Il serait alors possible d'assurer un suivi dans le développement de la francité des élèves, et ce, en portant un regard appréciatif des éléments mesurables et observables de la construction identitaire. L'observation du savoir-être devrait devenir le tremplin de l'accompagnement d'un élève au cœur du processus dynamique d'appropriation culturelle (Conseil des ministres de l'Éducation, 2011). De cette manière, les enseignants seraient en mesure d'orienter leurs actions pédagogiques selon les besoins réels de leurs élèves en termes de construction identitaire et de les harmoniser à leurs pratiques d'enseignement quotidiennes.

Dans l'optique où rares sont les enseignants ayant reçu une formation se rapportant à la construction identitaire de leurs élèves, nous supportons l'idée qu'un soutien doit être accessible en tout temps afin de pouvoir les accompagner dans le développement de la francité de leurs élèves. En effet, il a été souligné par l'enseignante visée par cette étude que certains professionnels sont venus donner une formation à leur école, mais qu'il lui a été difficile, après coup, de mettre en place avec efficience et constance un programme de développement de construction identitaire efficace auprès de leurs élèves. Gérin-Lajoie (2002) souligne à cet effet qu'en raison de ce manque de formation et de soutien de la part des instances administratives scolaires, « certains enseignants se voient limités dans leur intervention et voudraient en connaître davantage sur la réalité de leurs élèves et la façon de répondre davantage aux besoins de ceux-ci » (p.140). En réponse à ce manque de soutien, l'enseignante participante à cette étude souligne alors qu'une personne ressource pourrait être formée afin d'assurer un accompagnement individuel auprès des enseignants et de développer, au sein de l'équipe, une culture où les deux missions de l'école francophone en milieu minoritaire sont poursuivies à juste part.

À la lumière de l'interprétation des résultats de cette formation telle qu'élaborée par la chercheuse selon les besoins de l'enseignante visée par cette étude, la partie subséquente se penchera sur l'élaboration d'une réponse à la question de recherche.

3. ÉLABORATION D'UNE RÉPONSE À LA QUESTION DE RECHERCHE

Cette étude a été développée avec l'intention première de répondre à la question spécifique suivante : En quoi des capsules de développement professionnel portant sur le rôle de l'enseignant œuvrant en milieu francophone minoritaire peuvent-elles avoir un impact sur la construction identitaire des élèves? Les objectifs de recherche sont, dans un premier temps, de transmettre à une enseignante œuvrant en milieu francophone minoritaire les dernières avancées en ce qui concerne la construction identitaire tout en développant chez elle un entendement plus exhaustif de son rôle au cœur de ce processus et, dans un second temps, d'en évaluer les impacts au regard du développement de la francité des élèves. Ainsi, il importe de proposer une interprétation générale de toutes les étapes de cette recherche en vue d'apporter des éléments de réponse à cette question, et ce, à partir de chaque objectif.

3.1. Premier objectif : formation en construction identitaire auprès d'une enseignante

Comme mentionné précédemment, l'entretien diagnostique a permis de faire ressortir le fait que l'enseignante participante possédait des connaissances limitées en matière de construction identitaire. De toute évidence, d'après l'interprétation des résultats de l'entrevue post-action, cette dernière a su démontrer des qualités de passeuse culturelle et de praticienne réflexive en vue d'accompagner ses élèves dans le développement de leur francité. À cet effet, Gaudet et Richard (2015) avancent que « le rôle de passeur culturel dépasse le fait de mettre une pédagogie en œuvre, alors qu'il doit aussi inculquer une attitude de praticien réflexif » (p.130). En effet, elle a joué le rôle d'intermédiaire entre ses élèves et la francophonie, c'est-à-dire qu'elle a encouragé la découverte d'une variété de moyens d'expression de la culture et facilité l'exposition à diverses personnalités de la francophonie

(Conseil des ministres de l'Éducation, 2011), et ce, en leur explicitant une variété de référents culturels. Elle a également cherché à éveiller l'intérêt de sa clientèle pour la francophonie en nourrissant leurs réflexions sur les référents culturels présentés. De plus, elle a joué un rôle d'accompagnatrice dans la mesure où elle a travaillé à maintenir un climat d'ouverture, et ce, en mettant de l'avant des interventions définies en construction identitaire dans le but ultime de faire cheminer ses élèves au cœur de leur francité. Elle a également joué un rôle de médiatrice culturelle puisqu'à travers les interventions pédagogiques privilégiées, elle a amené ses élèves à s'interroger sur leur culture individuelle par rapport à la culture collective. L'enseignante visée par cette étude a aussi été un modèle culturel, non seulement parce que toutes les activités se sont déroulées dans la langue de Molière, mais également parce que, dans le cadre des capsules de formation, elle a entamé une démarche de questionnement sur son propre rapport à la culture, et ce, de manière intégrative-évolutive, c'est-à-dire que sa culture individuelle a été en mesure d'enrichir la culture collective et vice-versa. À cet effet, Buors et Lentz (2004), dans Gaudet et Richard (2015), affirment que :

Plus les intervenants pédagogiques en milieu minoritaire suivront des formations qui privilégient des expériences passant par le vécu, le partage et la réflexion professionnels où ils peuvent jouer un rôle actif et engagé dans un processus qui développe une attitude et un praticien réflexif, plus ils seront outillés pour faire vivre à leurs élèves des situations d'apprentissage du même ordre. (p.129)

En somme, à la suite d'une meilleure connaissance de son rôle auprès des élèves concernant leur construction identitaire, et ce, grâce au développement professionnel proposé, l'enseignante participante s'est acquittée de toutes les responsabilités inhérentes à la tâche de passeur culturel en milieu minoritaire. Ainsi, nous sommes à même de constater que le premier objectif de cette recherche a été atteint. Il nous semble alors logique de se pencher sur l'impact de cette formation sur la construction identitaire des élèves dans la mesure où ces derniers ont évolué auprès de cette enseignante.

3.2. Deuxième objectif : Impacts de cette formation sur la construction identitaire des élèves

En se penchant sur les impacts de cette formation au regard du développement de la francité des élèves, l'enseignante participante a souligné que les élèves ont été à même de mieux reconnaître certains référents de la langue française. En effet, en raison de l'enseignement explicite de référents culturels, il a été remarqué que ces derniers ont pu, avec aisance, nommer plusieurs référents se rapportant à la francophonie, et ce, dans divers contextes. Les élèves font également preuve d'une plus grande ouverture quant à la présentation de nouveaux référents et les intègrent de plus en plus dans leur compréhension du monde. L'enseignante a constaté que la plupart des élèves ayant vécu les activités découlant de la formation en construction identitaire se situaient désormais dans un rapport à la culture intégratif-évolutif. En d'autres mots, ils sont à même de saisir le sens du monde en redéfinissant constamment leur culture individuelle par rapport à la culture collective francophone dans le cadre scolaire. Ces derniers sont alors inévitablement investis dans un processus d'appropriation culturelle.

De ce constat, il nous est possible d'inférer que le fait de mettre de l'avant une pédagogie dite plus culturelle en salle de classe a comme effet de faire progresser l'élève au cœur du processus de construction identitaire, lequel aura un impact à plus long terme sur sa francité. D'évidence, selon l'observation des comportements observables des élèves, l'enseignante visée par cette recherche fut à même de dénoter une certaine fierté d'être francophone de la part des élèves. À cet effet, Cormier (2005) affirme que « l'individu qui aime sa langue et qui se sent fier de son identité résistera plus facilement à l'assimilation et voudra que sa culture rayonne autour de lui » (p.12). De plus, elle a observé une entraide remarquable quant à l'acquisition de la langue française. Les élèves se sont ainsi responsabilisés quant à l'acquisition de la langue française, faisant d'eux des modèles de la francophonie. Afin d'expliquer ce processus, le Conseil des ministres de l'Éducation (2011) affirme que l'« appropriation culturelle se manifeste par la mobilisation de savoirs et de savoir-faire culturels qui, exprimés ou démontrés, rendent compte d'un savoir-être dans une perspective de savoir vivre-ensemble et de savoir-devenir » (p.14).

C'est la raison pour laquelle nous avançons que les résultats découlant de cette étude démontrent que les objectifs spécifiques de recherche poursuivis ont été rencontrés, c'est-à-dire de mener une recherche-action en milieu francophone minoritaire en transmettant à une enseignante les dernières avancées quant aux éléments essentiels de la construction identitaire tout en explicitant son rôle au cœur de ce processus. Effectivement, grâce à l'interprétation des résultats obtenus dans le cadre de cette étude, nous sommes en mesure d'affirmer que l'enseignante participante a été en mesure de mettre de l'avant une pédagogie dite culturelle à travers son enseignement; pédagogie au service de la construction identitaire des élèves issus de milieux francophones minoritaires en contexte canadien.

CONCLUSION

À la lumière de notre compréhension du processus de construction identitaire en milieu francophone minoritaire, il est juste d'affirmer que, sans cette facette du rôle des enseignants œuvrant dans ces contextes, l'essor, la vitalité et la pérennité de la francophonie canadienne sont compromises. Il semble alors primordial de favoriser une compréhension plus exhaustive de ce processus chez le personnel enseignant, et ce, en se penchant sur le développement de la francité de l'élève à travers la construction identitaire et sur le rôle des professionnels de l'éducation à cet égard. La présente conclusion permettra tout d'abord de faire un retour sur les différentes étapes ayant mené à la réalisation de cette recherche-action. Ensuite, les impacts possibles de cette dernière sur le milieu éducatif seront exposés. Puis, nous présenterons certaines limites de l'étude et formulerons ensuite quelques recommandations pour des recherches futures.

1. SURVOL DES DIFFÉRENTS CHAPITRES

Au cœur du premier chapitre, il a été question de l'expérience empirique de la chercheuse faisant état de la situation quant au manque de connaissances sur la construction identitaire des élèves issus de milieux francophones minoritaires. C'est dans le cadre de ce dernier que le problème de recherche a été exposé.

Dans le deuxième chapitre, les fondements théoriques portant sur le développement de l'identité d'un individu ont été abordés de même que les dernières avancées concernant la pédagogie culturelle en salle de classe. Il a été question du processus d'appropriation culturelle, de la construction identitaire d'un individu et du cheminement identitaire de ce dernier selon le tableau évolutif développé par l'ACELF, du rôle de passeur culturel de l'enseignant, de l'intentionnalité lors d'interventions en construction identitaire ainsi que de l'évaluation au sens formatif de la francité d'un individu. C'est à la suite de ce cadre théorique qu'ont été présentés la question spécifique de recherche ainsi que les objectifs spécifiques.

Le troisième chapitre se penchait, quant à lui, sur la méthode de recherche à employer afin de mener avec rigueur chacune des étapes de ce projet de recherche. Il a été établi que la recherche de type action s'avérait la plus pertinente afin de mener à bien la résolution du problème soulevé dans le cadre du premier chapitre. Cette recherche a été menée auprès d'une enseignante œuvrant au sein d'une école francophone en milieu minoritaire.

Pour ce qui est du quatrième chapitre, ce dernier a porté sur les résultats découlant de la recherche menée ainsi que sur la discussion de ces derniers. C'est au cœur de ce chapitre que la chercheuse a pu interpréter les différents résultats obtenus et dégager des éléments de réponse à la question spécifique posée.

2. IMPACTS DE CETTE RECHERCHE

Au terme de ce parcours, nous affirmons sans l'ombre d'un doute qu'une meilleure connaissance du rôle de l'enseignant dans la construction identitaire des élèves issus de milieux francophones minoritaires recèle le potentiel d'avoir une incidence majeure sur la pérennité de la langue française au Canada. À plus court terme et à plus petite échelle, il est possible que les élèves ne quittent pas l'école francophone durant leur parcours scolaire. Il est également possible qu'ils aient plus tendance à choisir, de manière instinctive, la langue française afin de s'exprimer dans la plupart des contextes en milieu scolaire.

Puisque nous venons de mettre en lumière les nombreux impacts d'une meilleure connaissance du rôle de l'enseignant dans le développement d'une francité forte et durable chez les élèves issus de milieux francophones minoritaires, il serait pertinent de s'interroger sur la disponibilité de cours dans les universités canadiennes afin de répondre à cette réalité. En effet, les universités devraient toutes proposer, dans le cadre de la formation initiale des enseignants, des cours pouvant répondre aux besoins de développement identitaire francophone des élèves fréquentant les écoles en milieu minoritaire en contexte canadien.

De plus, nous soutenons que les organisations scolaires devraient avoir, au cœur de leur équipe pédagogique, une personne-ressource en mesure d'accompagner les enseignants afin de satisfaire la mission culturelle trop souvent oubliée dans les écoles francophones en

milieu minoritaire. Il est toutefois possible de se questionner sur le fait qu'un seul poste de conseiller pédagogique au sein de l'organisation pourrait ne pas combler les besoins que requiert l'accompagnement d'une équipe-école dans la construction identitaire de leurs élèves. Néanmoins, cette démarche serait un premier pas vers l'élaboration d'une formation qui pourrait toucher l'ensemble du personnel d'une école afin que chacun des enseignants puisse s'acquitter de son rôle de passeur culturel et accompagner ainsi ses élèves dans une démarche de construction identitaire.

En somme, il serait souhaitable que les impacts observés dans le cadre de cette recherche-action le soient à travers l'ensemble des institutions scolaires canadiennes en milieu minoritaire, et ce, toujours dans une vision de perpétuation de la langue française. Comme l'avancent Gaudet et Richard (2015), il serait souhaitable, puisque les décideurs ont un rôle essentiel à jouer en termes de soutien au regard des ressources humaines et matérielles en vue d'appuyer les enseignants dans leur rôle au cœur du cheminement identitaire de leurs élèves, que soit mis en place un plan de développement culturel, et ce, tout en créant des conditions permettant au personnel éducatif de remplir le double mandat de l'école francophone en milieu minoritaire.

3. LIMITES DE LA RECHERCHE

Il semble juste d'affirmer que cette recherche-action respecte l'aspect cyclique que requiert ce type de recherche. En effet, en assurant une certaine flexibilité en ce qui concerne les thématiques présentées au cœur des capsules de formation, la chercheuse a su répondre aux besoins immédiats de l'enseignante touchée par ce projet de recherche. Qui plus est, en plus de cette qualité adaptative, cette recherche-action a su faire avancer les connaissances théoriques et pratiques en ce qui a trait au rôle de l'enseignant dans la construction identitaire des élèves issus de milieux francophones minoritaires. Néanmoins, il n'en demeure pas moins que ce projet présente quelques limites.

Tout d'abord, la portée des résultats pourrait être restreinte en raison de la taille de l'échantillon. En effet, puisque la chercheuse œuvre dans un milieu minoritaire francophone éloigné, le nombre d'enseignants disponibles pour participer à cette recherche-action était

plutôt limité. Ainsi, seulement une enseignante sur une équipe de sept, a participé aux capsules de formation. Il importe de spécifier que l'école visée par cette recherche se situe en milieu éloigné et qu'il n'a donc pas été possible d'impliquer des enseignants d'autres écoles avoisinantes. De ce fait, puisqu'elle ne touche qu'un tout petit échantillon, la généralisation des résultats s'en trouve réduite.

De plus, puisque la construction identitaire ne résulte pas d'une simple application de la pédagogie culturelle en salle de classe, mais beaucoup plus d'un cheminement personnel de la part d'un individu sur son identité selon les conditions dans lesquels il évolue, les résultats peuvent également en être influencés. En effet, « l'école de langue française ne peut [...] imposer une identité aux élèves. En revanche, elle peut agir sur les conditions qui favorisent une construction identitaire solide » (Gouvernement de l'Ontario, 2011, n.p.). Il semble ainsi juste d'affirmer que, même si ces mêmes capsules de formation professionnelle étaient offertes à un autre groupe d'intervenants scolaires, il est tout à fait possible que les résultats observés auprès des élèves soient tout à fait divergents.

Ensuite, la formation sous forme de capsules telle que présentée à l'enseignante participante a possiblement été influencée par les préconceptions de la chercheuse face au contenu jugé essentiel afin d'assurer un meilleur entendement de la construction identitaire. En d'autres mots, même si les résultats issus de l'entrevue diagnostique et l'interprétation de ces derniers ont jeté les bases du contenu de la formation, les éléments considérés comme fondamentaux à un entendement exhaustif du processus de construction identitaire ont pu être influencés par les choix de la chercheuse.

De surcroît, il nous semble important de rappeler que les connaissances se rapportant à la construction identitaire d'un individu n'en sont qu'à leurs balbutiements en milieu scolaire en raison de l'apparition tardive d'écoles en milieux francophones minoritaires. Ce manque de connaissances pourrait mener à un cadre théorique incomplet ou désuet. Cependant, c'est en toute connaissance de cette limite que s'est déroulée la recherche-action

et nous comprenons que les résultats d'aujourd'hui pourraient être interprétés différemment demain.

4. RECOMMANDATION POUR LES RECHERCHES ULTÉRIEURES

Selon le fondement où une recherche qualitative inspire souvent à d'autres chercheurs certaines hypothèses à valider, il serait intéressant de mener une recherche hypothético-déductive, c'est-à-dire qui puise ses fondements dans la recherche quantitative, découlant de la présente étude. Cette recherche pourrait partir du constat que le fait d'assurer un développement professionnel visant une meilleure connaissance du rôle de l'enseignant en milieu francophone minoritaire en contexte canadien aurait un effet direct sur le taux de rétention des élèves des écoles francophones en raison d'une francité forte. Elle pourrait potentiellement répondre aux limites de cette présente recherche-action dans la mesure où elle pourrait toucher un échantillon plus significatif d'enseignants et, conséquemment, d'élèves. Elle pourrait ainsi nourrir de manière considérable le bassin de recherches portant sur la construction identitaire en ce qui concerne le rôle de l'enseignant au cœur de ce processus. Ainsi, la vérification empirique de cette théorie selon laquelle une meilleure formation du personnel enseignant pourrait assurer la pérennité de la langue française en milieu minoritaire au Canada et contrer les effets de l'assimilation linguistique de la langue majoritaire pourrait être démontrée.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alberta Education (2016). *Éducation en français en Alberta*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://education.alberta.ca/%C3%A9ducation-en-fran%C3%A7ais-en-alberta/langue-premi%C3%A8re/>>. Consulté le 22 mai 2016.
- Alberta Learning (2001). Affirmer l'éducation en français langue première : fondements et orientations. Document téléaccessible à l'adresse <<https://education.alberta.ca/media/563441/affirmer-l%C3%A9ducation-en-fran%C3%A7ais-langue-premi%C3%A8re.pdf>>.
- Allard, R., Deveau, K. et Landry, R. (2005). *Conscientisation ethnolinguistique et comportement engagé en milieu minoritaire*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.erudit.org/revue/fa/2005/v/n20/1005339ar.pdf>>.
- Association Canadienne d'Éducation de Langue Française (2006). *Cadre d'orientation en construction identitaire – Pour ouvrir un dialogue et élaborer ensemble notre vision*. s.l. : Patrimoine canadien.
- Association Canadienne d'Éducation de Langue Française (2011a). *Comprendre la construction identitaire – La définition et le modèle*. s.l. : Patrimoine canadien.
- Association Canadienne d'Éducation de Langue Française (2011b). *Comprendre la construction identitaire – Les itinéraires identitaires*. s.l. : Patrimoine canadien.
- Association Canadienne d'Éducation de Langue Française (2011c). *Comprendre la construction identitaire - L'intention pédagogique*. s.l. : Patrimoine canadien.
- Association Canadienne d'Éducation de Langue Française (2011d). *Comprendre la construction identitaire – Les 8 principes directeurs*. s.l. : Patrimoine canadien.
- Association Canadienne d'Éducation de Langue Française (2011e). *Comprendre la construction identitaire – La construction d'une identité francophone et l'évaluation*. s.l. : Patrimoine canadien.
- Association Canadienne d'Éducation de Langue Française (2012). *Comprendre la construction identitaire – Le rôle du personnel enseignant*. s.l. : Patrimoine canadien.
- Audet, C. et Saint-Pierre, D. (1997). *École et culture des liens à tisser*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

- Boudreau, C. (s.d.). Courrier de la francophonie. *Banque d'activités pédagogiques de l'ACELF*. Document téléaccessible à l'adresse < http://www.acelf.ca/c/bap/fichiers/1000_bap11_courrier-de-la-francophonie.pdf>.
- Buors, P. et Lentz, F. (2004). *Travail pédagogique et construction identitaire en milieu francophone minoritaire : quelques observations à l'occasion d'un anniversaire*. Document téléaccessible à l'adresse < <https://www.erudit.org/en/journals/cfco/2016-v28-n2-cfco02605/1037178ar.pdf>>.
- Buors, P. et Lentz, F. (2009). *Apprendre en français en milieu francophone minoritaire : se construire un pouvoir d'action*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1095144/1828ac.pdf>>.
- Conseil des ministres de l'Éducation. (2011). *Document de fondements pour une approche culturelle de l'enseignement – Cadre pancanadien pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française*. s.l. : Patrimoine canadien.
- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu francophone minoritaire : une recension des écrits*. Moncton : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Dalley, P. (2007). *Construction identitaire et communication orale*. Rapport annuel 2006-2007 d'une recherche-action pour le compte du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Ottawa : Unité de recherche éducationnelle de la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.
- Dorais, L.-J. (2004). *La construction de l'identité*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Falardeau, E. et Simard, D. (2007). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Canadian Journal of Education*, 30(1), 1-24.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. (2009). *L'appropriation culturelle des jeunes à l'école secondaire francophone en milieu minoritaire*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ctf-fce.ca/Research-Library/appropriation-culturelle_3_synthese-de-l-enquete.pdf>.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthode qualitative et quantitatives* (2^e éd.). Montréal : Chenelière éducation (1^{re} éd. 2006).
- Gaudet, J. et Richard, M. (2015). Comprendre le rôle de passeuses culturelles que jouent les enseignantes afin de mieux intervenir en milieu francophone minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(1), 115-133.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin, éditeur ltée.

- Gauvin, L. (2009). *La construction langagière, identitaire et culturelle : un cadre conceptuel pour l'école francophone en milieu minoritaire*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.erudit.org/revue/cfco/2009/v21/n1-2/045325ar.pdf>>.
- Gérin-Lajoie, D. (2002). *Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n1/007152ar.pdf>>.
- Gérin-Lajoie, D. (2006a). *La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXXIV_1.pdf>.
- Gérin-Lajoie, D. (2006b). *Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_1_162.pdf>.
- Gérin-Lajoie, D. (2010). *Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire francophone minoritaire*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/viewFile/3078/2365>>.
- Gouvernement de l'Ontario. (2009). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française en Ontario – Cadre d'orientation et d'intervention*. Ontario : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Gouvernement de l'Ontario. (2011). *Intégration de la culture dans les pratiques pédagogiques*. Ontario : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Gouvernement du Canada. (s.d.). *La charte canadienne des droits et libertés*. Canada : Patrimoine canadien.
- Guay, M.H., et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (3^e éd.) (p. 183-211). St-Laurent: ERPI (1^{re} éd. s.d.).
- Haboury, F. (dir.) (2009). *Dictionnaire Larousse Maxipoche 2010*. Paris : Éditions Larousse.
- Haenjens, M. et Chagnon-Lampron, G. (2004). *Recherche-action sur le lien langue-culture-éducation en milieu minoritaire francophone*. Ottawa : Fédération culturelle canadienne-française.
- Landry, R. et Allard, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. In J. Y. Thériault (dir.), *Francophonie minoritaire au Canada : l'état des lieux* (p. 403-433). Moncton : Éditions d'Acadie.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin éditeur (1^{re} éd. 1988).
- Lentz, F. (2004). *Apprendre le/en français en milieu minoritaire : quelques enjeux didactiques sur la langue*. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/francois-lentz.pdf>>.
- Lentz, F. (2009). Apprendre en français en milieu minoritaire : un enjeu majeur. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 3-21.
- LeTouzé, S. (2004). *L'école en milieu minoritaire : Le personnel enseignant face au défi de l'enseignement en milieu minoritaire*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ctf-fce.ca/Research-Library/Personnel-enseignant-face-au-defi-enseignement-milieu-minoritaire.pdf>>.
- Organisation Internationale de la Francophonie (2013). *Organisation internationale de la francophonie*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.francophonie.org/>>. Consulté le 27 septembre 2015.
- Païement, L. (2013). *Une goutte d'eau à la fois... - Vers un modèle pédagogique de responsabilisation et de leadership culturel en milieu minoritaire*. Ontario : Les Éditions David.
- Paillé, P. (2007). *La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologique exemplaires*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(2\)/paille27\(2\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(2)/paille27(2).pdf)>.
- Sorin, N., Pouliot, S. et Dubois Marcouin, D. (2007). Introduction à l'approche culturelle en enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 277-286.
- Statistique Canada. (2017). *Le français, l'anglais et les minorités des langues officielles - Recensement de la population de 2016*. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016011/98-200-x2016011-fra.pdf>>.
- Vaillancourt, R. (s.d.). Une valeur ajoutée. *Banque d'activités pédagogiques de l'ACELF*. Document téléaccessible à l'adresse < http://www.acelf.ca/c/bap/fichiers/1172_bap17_Une-valeur-ajoutee.pdf>.

ANNEXE A

PRINCIPES D'UNE APPROCHE CULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT

Principes		Explications
1	La construction identitaire est une démarche personnelle résultant d'un choix libre et réfléchi.	L'école peut agir sur certaines conditions régissant la construction identitaire, mais non sur la construction identitaire elle-même.
2	L'école s'appuie sur les programmes d'études pour transmettre la culture.	La culture francophone se transmet à travers l'enseignement de toutes les matières, de la maternelle à la 12 ^e année.
3	L'appropriation de la culture par l'élève se réalise à travers un processus.	L'acquisition par l'élève de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être mène au savoir vivre ensemble et au savoir-devenir. Ce processus témoigne de la prise de conscience, de la prise de position et de la prise en charge dans les volets culturel, interculturel et transculturel.
4	Quel que soit son bagage linguistique, l'élève est valorisé dans son identité et sa culture.	La maîtrise du français de l'élève et sa connaissance d'autres langues sont des expressions de son identité culturelle et doivent être accueillies et reconnues comme telles.
5	Le dialogue soutient la construction identitaire de l'élève.	L'élève construit surtout ses savoirs à travers l'interaction sociale, c'est-à-dire avec et par les autres. Le dialogue authentique doit donc être au cœur de toutes les démarches d'enseignement et d'apprentissage.
6	L'héritage culturel est à revisiter avec le regard du présent et la perspective de l'avenir.	La francophonie canadienne arrime son passé au présent pour définir ses aspirations d'avenir sur le plan local, provincial ou territorial, régional, pancanadien ou mondial.
7	L'affirmation du leadership culturel des intervenants stimule la démarche de construction identitaire de chaque élève.	Conscients de leur rôle de passeur, d'intermédiaire, d'éveilleur, d'accompagnateur, de médiateur culturel et de modèle culturel, les intervenants en assument les responsabilités.
8	L'engagement de l'élève est motivé par des modèles culturels forts.	Dans son processus d'appropriation de la culture, l'élève est souvent influencé par des modèles de son environnement. Le personnel de l'école, les pairs ainsi que les membres de la famille ou de la communauté figurent parmi les modèles culturels les plus authentiques.

9	La diversité culturelle est source de développement et d'enrichissement pour la culture collective francophone au Canada.	Les apports des groupes culturels représentés par la communauté francophone contribuent au renouveau de la culture collective, lui assurant sa place dans la francophonie canadienne et mondiale.
10	La mobilisation de la famille, de l'école et de la communauté est essentielle à la transmission et à l'appropriation culturelle.	La préoccupation culturelle est l'affaire de tous et implique la participation concertée de la famille, de l'école et de la communauté ainsi que l'établissement de liens communautaires solides et durables.

Tiré du Conseil des Ministres de l'Éducation (2011), p. 5

ANNEXE B

TABLEAU ÉVOLUTIF DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

<div>PASSERELLES</div> <div>CHEMINEMENT</div>	RÉFLÉCHIR Étudier une situation, une idée, un problème en appliquant son esprit de manière consciente.	AGIR Intervenir en passant par l'action ; transformer – plus ou moins – ce qui est.	VOULOIR Souhaiter, demander, exiger, permettre que quelque chose se produise, se modifie, évolue.
	Observation Porter son attention sur l'être humain, la société, l'environnement naturel pour mieux les connaître ; constater des phénomènes sans vouloir les modifier.	Perception Saisir directement par les sens ou l'esprit ; prendre connaissance d'une situation de façon intuitive ou sensorielle.	Curiosité S'attarder sur ce qui captive, du moins momentanément ; s'intéresser à une situation pour ce qu'elle est ; prendre le risque de la déception.
OUVERTURE et CONSTAT	Analyse Examiner une idée, une situation ou un comportement pour en dégager les éléments propres et les évaluer.	Participation Collaborer à une activité dont on a perçu la valeur ; intervenir concrètement dans l'action organisée et ciblée d'un groupe.	Intention Acquérir volontairement une connaissance par le vécu ; vivre une situation pour mieux la comprendre.
Modes d'AFFIRMATION	Décision Juger en vue d'appliquer une solution ; choisir la stratégie la plus pertinente après analyse et évaluation des informations recueillies.	Engagement Prendre conscience de son appartenance à un groupe, et renoncer à une simple participation pour mettre ce qu'on est au service de ce en quoi l'on croit.	Initiative Proposer, entreprendre, organiser quelque chose ; se servir de son expérience pour imaginer et diriger une opération définie et y rallier d'autres individus en vue d'une action commune.

Tiré de l'ACELF (2011), p. 5

ANNEXE C

**TABLEAU ÉVOLUTIF DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE
APPLIQUÉ À L'INTERVENTION**

<div style="text-align: center;"> <p>Insouciance Indifférence Ignorance Naïveté sociale</p> </div>				
I N T E N T I O N N A L I T É	PASSERELLES	FAIRE RÉFLÉCHIR Exposer une situation, une idée, un problème pour faire appliquer l'esprit de manière consciente.	POUSSER À AGIR Guider l'action de la personne qui cherche à transformer – plus ou moins – ce qui est, ou l'inciter à le faire.	STIMULER À VOULOIR Permettre que quelque chose se produise, se modifie, évolue ; motiver et soutenir l'entreprise, exhorter au besoin.
	CHEMINEMENT DÉSIRÉ			
	OUVRIR au CONSTAT	Observation Présenter des situations, des faits ; inviter à faire des recherches, à recueillir systématiquement des données ; définir des cadres d'observation, etc.	Perception Mettre en contact avec des réalités diverses : faire voir, écouter, ressentir à partir de circonstances et de milieux divers, etc.	Curiosité Éveiller l'intérêt ; mettre en relief et faire vivre des situations diverses ; raconter des histoires de cas ; discuter, etc.
	PERMETTRE une EXPÉRIENCE	Analyse Faire classer les données et les observations ; faire déduire des hypothèses ou émettre des principes de base ; explorer les solutions possibles, etc.	Participation Inviter à prendre part à une activité collective déjà existante sans autre but que d'aider ; permettre une certaine liberté dans la coopération, etc.	Intention Structurer une activité définie et inviter à la vivre en vue de l'acquisition d'un savoir, de la compréhension d'une situation donnée, etc.
	PROVOQUER l'AFFIRMATION	Décision Reprendre les solutions entrevues, les faire évaluer et en faire dégager des stratégies pour résoudre des problèmes ; discuter afin de juger de leur pertinence et de leur efficacité ; planifier la mise en pratique, etc.	Engagement Faire prendre conscience de ses forces, de ses talents personnels ; offrir la possibilité de coopérer de manière personnalisée à une activité ou à une cause existante ; faire découvrir ce qui pourrait être une contribution unique à cette cause ou dans cette activité, etc.	Initiative Faire dégager les connaissances acquises par l'expérimentation ; les faire décrire dans le but d'imaginer des façons de convaincre d'autres, d'éveiller leur intérêt et de leur faire désirer activement des changements, etc.

© ACELF

Tiré de l'ACELF (2011c), p. 9.

ANNEXE D

**TABEAU COMPARATIF DES DIFFÉRENTES ÉTAPES RELATIVES À
L'ARTICULATION DE LA RECHERCHE-ACTION ET LES ÉTAPES
SÉLECTIONNÉES DANS LE CADRE DE CETTE RECHERCHE**

Étapes suggérées par Paillé (2007)	Étapes suggérées par Guay et Prud’homme (2011)	Étapes suggérées par Fortin (2010)	Étapes sélectionnées dans le cadre de cette recherche
1. Diagnostic empirique de la situation problématique	1. Définition d’un problème pratique	1. Élaborer le devis (l’initiation du projet et la définition du problème)	1. Problématique de recherche (chapitre 1)
	2. Définition d’un état désiré au regard de cette problématique		2. Cadre théorique (chapitre 2)
2. Préparation du plan et des outils d’intervention	3. Conceptualisation d’un plan		3. Méthodes de recherche (chapitre 3)
3. Choix des méthodes de collecte de données de l’aspect recherche			
4. Intervention et collecte de données de la recherche	4. Mise en œuvre du plan	2. Collecter les données (l’établissement des sources de données)	4. Intervention en milieu scolaire auprès d’une équipe-école
5. Répétition de 4 et 5 à plusieurs reprises, si nécessaire			
6. Analyse/évaluation des données de la recherche-intervention	5. Évaluation	3. Analyser les données et interpréter les résultats (la prise en compte de la voix et de la réflexion)	5. Résultats et discussion (chapitre 4)
7. Description des changements et des	6. Diffusion	4. Communiquer les processus et les résultats de	

connaissances issus du projet		la recherche (l'écriture de rapports de recherche)	
8. Critique de l'intervention et recommandations		5. Passer à l'action (élaboration de solutions)	

Inspiré par Paillé (2007), Guay et Prud'homme (2011) et Fortin (2010).

ANNEXE E

LETTRÉ D'ENGAGEMENT MUTUEL À LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE-ACTION



FACULTÉ D'ÉDUCATION

Aout 2016

OBJET: Lettre d'engagement mutuel entre l'équipe de recherche et les collaborateurs

Dans le cadre de ma Maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire, je dois réaliser un essai qui, plus particulièrement, se déroulera sous forme d'une recherche-action. Dans la finalité de m'appuyer dans la réalisation ce projet, je demande votre collaboration.

Titre du projet: Le rôle de l'enseignant dans la construction identitaire des élèves issus de milieux francophones minoritaires en contexte canadien

Les objectifs poursuivis sont les suivants:

- En m'appuyant sur une recension des écrits rigoureuse portant sur le thème de la construction identitaire en milieu francophone minoritaire, je cherche à définir le rôle de l'enseignant œuvrant dans un tel contexte.
- Cette meilleure connaissance du rôle me permettra de parfaire une formation professionnelle visant à outiller les enseignants ayant une clientèle francophone en milieu linguistique minoritaire.
- Finalement, je cherche également à évaluer l'impact de la connaissance de ce rôle auprès des élèves en processus de construction de leur identité francophone.

Déroulement du projet:

- Cette recherche-action se déroulera au cours de l'année scolaire 2016-2017 et plus précisément de mars à mai, inclusivement.

- Elle se déroulera à l'école Desrochers (Jasper, AB) et touchera le 3^e cycle d'enseignement à l'élémentaire. En d'autres mots, une enseignante sera touchée par cette recherche-action.
- Cette implication prendra la forme de participation à des entretiens de recherche où les participants établiront les besoins du milieu, prendront part à de courtes séances de développement professionnel concernant leur rôle dans la construction identitaire de leurs élèves, détermineront des stratégies d'intervention adaptées à la problématique et à l'évaluation de l'impact de ces dernières. Puis, dans la finalité de cerner les impacts du rôle de l'enseignant au cœur de ce processus et des stratégies d'interventions retenues, la chercheuse procèdera à des observations du terrain de manière mensuelle.

Attentes de la part des collaborateurs :

- Participation aux entretiens de recherche, une fois par mois, environ une heure.
- Mise en place des stratégies d'intervention ciblées, au quotidien.

Avantages à participer à cette recherche :

- Développement professionnel sur le thème du rôle de l'enseignant dans la construction identitaire des élèves issus de milieux francophones minoritaires en contexte canadien;
- Répondre à une problématique de terrain se rapportant à la construction identitaire des élèves;
- Mise en place de stratégies d'intervention sur les problématiques ciblées.

Inconvénients à participer à cette recherche :

- Implication mensuelle aux entretiens de recherche;
- Rigueur dans la mise en place des stratégies d'interventions.

Assurément, avant de solliciter votre accord, j'ai obtenu l'autorisation de la direction générale du Conseil scolaire Centre-Nord ainsi que de la direction d'école. De plus, votre participation à cette recherche est libre et gratuite; vous pouvez, en tout temps, décider de vous retirer sans préjudice à votre égard. Dans la finalité de préserver votre anonymat, votre nom ne sera pas divulgué au cœur de cette recherche et les données seront gardées confidentielles. Les enregistrements auditifs seront détruits suite au dépôt final de cet essai.

Dans le but de veiller au bon déroulement de cette recherche, Mme Angélique Laurent, Professeure à l'Université de Sherbrooke, est directrice de mon essai. Pour toutes questions

ou commentaires, vous pourrez la joindre par téléphone en composant le (819) 821-8000, poste 62925 ou par courrier électronique : Angelique.Laurent@usherbrooke.ca

L'importance de votre participation à cette recherche est indéniable et je vous remercie de votre précieuse collaboration qui contribuera à une meilleure compréhension du rôle de l'enseignant en milieu minoritaire francophone.

Je vous prie de recevoir l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Marie-Andrée Arcand
Chercheuse, étudiante à la Maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire
Université de Sherbrooke

FORMULAIRE D'ENGAGEMENT MUTUEL

Je, _____, déclare avoir pris connaissance des informations décrites ci-dessus, à savoir les objectifs du projet de recherche, le déroulement de ce dernier, mon implication, les avantages et les inconvénients relatifs à ma participation, ainsi que les aspects éthiques qui découlent de cette recherche-action.

Ainsi, (____) je refuse / (____) j'accepte de participer à la recherche-action qui sera menée par Marie-Andrée Arcand.

Nom en lettres moulées

Signature

Date

Courriel / Numéro de téléphone

ANNEXE F

LETTRÉ D'AUTORISATION À LA RÉALISATION DE LA RECHERCHE-ACTION



FACULTÉ D'ÉDUCATION

Aout 2016

OBJET: Autorisation pour un projet de recherche-action à l'école Desrochers

M. Lessard,
Mme Gendron,

Dans le cadre de ma Maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire, je dois réaliser un essai qui, plus particulièrement, se déroulera sous forme d'une recherche-action. Dans la finalité de m'appuyer dans la réalisation ce projet, je demande votre autorisation et votre collaboration.

Titre du projet: Le rôle de l'enseignant dans la construction identitaire des élèves issus de milieux francophones minoritaires en contexte canadien

Les objectifs poursuivis sont les suivants:

- En m'appuyant sur une recension des écrits rigoureuse portant sur le thème de la construction identitaire en milieu francophone minoritaire, je cherche à définir le rôle de l'enseignant œuvrant dans un tel contexte.
- Cette meilleure connaissance du rôle me permettra de parfaire une formation professionnelle visant à outiller les enseignants ayant une clientèle francophone en milieu linguistique minoritaire.
- Finalement, je cherche également à évaluer l'impact de la connaissance de ce rôle auprès des élèves en processus de construction de leur identité francophone.

Les moyens prévus pour atteindre les objectifs:

- Cette recherche-action se déroulera au cours de l'année scolaire 2016-2017 et plus précisément à de mars à mai, inclusivement.
- Elle se déroulera à l'école Desrochers (Jasper, AB) et touchera le 3^e cycle d'enseignement à l'élémentaire. En d'autres mots, une enseignante sera touchée par cette recherche-action. Une lettre d'engagement mutuel sera éventuellement signée en vue de s'assurer du caractère éthique de cette recherche et du libre consentement de la participante.
- Comme l'objectif premier de cette recherche vise une meilleure compréhension du rôle de l'enseignant œuvrant en milieu francophone minoritaire et de son impact auprès de la clientèle scolaire, nous devons définir les besoins du milieu en termes de construction identitaire.
- Dans la finalité de pouvoir mener à bien cette recherche, il est indispensable de compter sur la participation de l'enseignante du 3^e cycle de l'élémentaire.
- Cette implication prendra la forme de participation à des entretiens de recherche où les participants établiront les besoins du milieu, prendront part à de courtes séances de développement professionnel concernant leur rôle dans la construction identitaire de leurs élèves, détermineront des stratégies d'intervention adaptées à la problématique et à l'évaluation de l'impact de ces dernières. Puis, dans la finalité de cerner les impacts du rôle de l'enseignant au cœur de ce processus et des stratégies d'interventions retenues, la chercheuse procèdera à des observations du terrain de manière mensuelle.

Assurément, je sollicite votre approbation et m'engage à respecter les règles d'éthique et de confidentialité afin qu'il n'y ait pas de risques ni d'inconvénients associés à cette recherche.

Dans le but de veiller au bon déroulement de cette recherche, Mme Angélique Laurent, Professeure à l'Université de Sherbrooke, est directrice de mon essai. Pour toutes questions ou commentaires, vous pourrez la joindre par téléphone en composant le (819) 821-8000, poste 62925 ou par courrier électronique : Angelique.Laurent@usherbrooke.ca

Je vous prie de bien vouloir agréer l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Marie-Andrée Arcand

**Chercheuse, étudiante à la Maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire
Université de Sherbrooke**

ANNEXE G
PROTOCOLE D'ENTRETIEN

Retour sur les actions pédagogiques mises en place	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles actions avez-vous mises en place lors du dernier mois? - Comment cela s'est-il déroulé?
Impacts observés de ces dernières sur la construction identitaire des élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les impacts observés auprès de vos élèves?
Retour sur la problématique	<ul style="list-style-type: none"> - En quoi ces impacts vous font-ils réfléchir sur votre rôle d'enseignant dans la construction identitaire de vos élèves? - Avez-vous observé un changement concernant la construction identitaire de vos élèves? - Selon vous, quelle serait la prochaine problématique sur laquelle vous pourriez parfaire votre rôle d'enseignant afin d'avoir un impact positif sur la construction identitaire de vos élèves?
Séance de développement professionnel	Points à aborder : (à aborder selon les besoins de l'enseignante participante)
Identification de stratégies pédagogiques à mettre de l'avant pour le prochain mois	Stratégies identifiées :
Échéance	Date de la prochaine rencontre :

ANNEXE H

CONTENU DES CAPSULES DE FORMATION

Thèmes	Contenu des capsules	Outils utilisés	Activités présentées
L'appropriation culturelle	Appropriation culturelle Réfèrent culturel Repère culturel Rapport à la culture Modes d'appropriation culturelle	Les travaux de Falardeau et Simard (2007) Gouvernement de l'Ontario (2011)	La carte culturelle (Conseil des ministres de l'Éducation, 2011).
Déroulement de la capsule : <ol style="list-style-type: none"> 1. Donner la définition des termes « réfèrent culturel » et « repère culturel » 2. Présenter la Figure 1 – L'appropriation de référents culturels (Falardeau et Simard, 2007) et expliquer en quoi un réfèrent culturel devient un repère culturel. 3. Toujours à l'aide la Figure 1, démontrer en quoi certains rapports à la culture peuvent se développer au cours du processus d'appropriation culturelle (désimpliquer, scolaire, instrumentaliste et intégratif-évolutif). Donner une courte définition de chacun d'entre eux. 4. Présenter la Figure 2 – L'appropriation culturelle (Gouvernement de l'Ontario, 2011). 5. Présenter les trois modes d'appropriation d'une culture et en quoi la construction identitaire émerge lorsqu'un élève se situe dans l'un de ces derniers : prise de conscience, prise de position, prise en charge. 6. Réaliser l'activité « La carte culturelle » (Conseil des ministres de l'Éducation, 2011). 			
La construction identitaire	Francisation Francité Construction identitaire Itinéraires identitaires Passerelles Cheminement identitaire	Comprendre la construction identitaire – La définition et le modèle (ACELF, 2011a) Comprendre la construction identitaire – Les itinéraires identitaires (ACELF, 2011b) Comprendre la construction identitaire – La construction d'une identité francophone et l'évaluation (2011e)	Tableau évolutif de la construction identitaire (ACELF, 2011b)

Déroulement de la capsule :

1. Faire un rappel du double mandat des écoles francophones en milieu minoritaire (francisation et développement de la francité des élèves).
2. Donner la définition de francisation et de francité.
3. Donner la définition de construction identitaire selon l'ACELF.
4. Présenter le modèle et les 4 éléments de base du modèle.
5. Présenter les différents itinéraires identitaires (passerelles et cheminement, en donner la définition) et donner des exemples.
6. À l'aide du tableau évolutif de la construction identitaire, représenter l'itinéraire identitaire de l'enseignante participante.
7. Demander à l'enseignante de dresser un portrait du cheminement identitaire de ses élèves selon ses observations.

L'intentionnalité des interventions en construction identitaire	Passerelles Cheminement identitaire Passeur culturel	Comprendre la construction identitaire – L'intention pédagogique (2011 <i>c</i>) Comprendre la construction identitaire – La construction d'une identité francophone et l'évaluation (2011 <i>e</i>) Banque d'activités pédagogiques de l'ACELF	- Une valeur ajoutée - Courrier de la francophonie
---	--	---	---

Déroulement de la capsule :

1. Faire un retour sur les différents itinéraires identitaires que peut emprunter un individu.
2. Expliquer comment appliquer le modèle de construction identitaire à l'intervention en présentant le tableau évolutif de la construction identitaire appliqué à l'intervention. Faire un retour sur les passerelles et le cheminement identitaire (désiré).
3. Déterminer où sont situés les élèves dans ce tableau selon les éléments observables de la construction identitaire (connaissances, compréhension des enjeux et attitude générale).
4. Cibler une intention pédagogique selon le cheminement désiré (ouvrir au constat, permettre une expérience ou provoquer l'affirmation) selon la passerelle choisie (faire réfléchir, pousser à agir ou stimuler à vouloir).
5. Présenter la *Banque d'activités pédagogiques* de l'ACELF (BAP) et y trouver deux activités à mettre en place afin de répondre aux besoins des élèves.

ANNEXE I

ENTRETIEN DIAGNOSTIQUE

Le rôle de l'enseignant dans la construction identitaire des élèves issus de milieux francophones minoritaires en contexte canadien

Chercheuse: Marie-Andrée Arcand

Enseignante participante : _____

Questionnaire de réflexion sur les connaissances de l'enseignante en ce qui a trait à son rôle quant au processus de construction identitaire de ses élèves

Mise en contexte: L'enseignement en milieu minoritaire comporte son lot de défis. Non seulement puisque les acteurs en éducation doivent enseigner en français à des élèves souvent issus de familles exogames, mais également puisqu'ils ont une responsabilité portant sur le développement de la francité des élèves. Cette double mission semble complexe à mettre en pratique, et ce, en raison d'une connaissance limitée du processus de construction identitaire des élèves issus de milieux francophones minoritaires de la part des enseignants œuvrant au cœur de ce contexte. C'est la raison pour laquelle il importe de se pencher sur l'état des connaissances de l'enseignante participante afin de mettre en place, ultimement, une formation portant sur ce sujet dans le but d'outiller les différents acteurs en éducation.

1. Décrivez-moi le parcours scolaire qui vous a menée à l'obtention de votre brevet d'enseignement.
2. À la suite de l'obtention de votre brevet d'enseignement, quel est votre parcours professionnel?
3. Quelle serait la raison qui vous a amenée à travailler au sein d'une école en milieu minoritaire?

4. Comment décririez-vous votre expérience [poste en enseignement en milieu francophone minoritaire]?
5. En général, comment décririez-vous la clientèle à l'école où vous enseignez?
6. Que connaissez-vous de la construction identitaire?
7. Quelle est la différence entre identité culturelle et construction identitaire?
8. Selon votre expérience, qui doit s'occuper de la construction identitaire d'un individu?
9. Quel est votre rôle quant à la construction identitaire de vos élèves?
10. Cette question porte sur quelques expressions se rapportant au thème de la construction identitaire. Vous devez me dire tout ce que vous connaissez sur ces sujets.
 - a. Francisation?
 - b. Francité?
 - c. La construction identitaire?
 - d. L'appropriation culturelle?
 - e. Référent culturel?
 - f. Repère culturel?
 - g. Le rapport à la culture?
 - h. Mode d'appropriation culturelle?
 - i. Itinéraire identitaire?
11. Comment percevez-vous votre rôle pour ce qui est de l'acquisition des savoirs des élèves: acquisition de savoirs tels que l'enseignement du français, des maths, des sciences?
12. Comment percevez-vous votre rôle quant à l'appropriation de la culture francophone auprès de vos élèves?
13. En quoi l'acquisition de savoirs et l'appropriation de la culture francophone sont-ils différents?

ANNEXE J

ACTIVITÉ: LA CARTE CULTURELLE⁴

Résultats d'apprentissage

- Déterminer les référents culturels significatifs pour la francophonie.
- Déterminer mes repères culturels francophones.

Outils d'animation

- Une carte culturelle en couleur par élève.
- Définitions de référent culturel et de repère culturel.
- Liste des thématiques et leurs descriptions.

Démarche

L'objectif de cette activité est de faire découvrir à l'élève des référents culturels significatifs pour la francophonie et ses repères culturels.

Référent culturel

1. Présenter la définition de référent culturel : ensemble des éléments et des attributs qui caractérisent une culture collective (peut être affichée);
2. Expliquer qu'il y a plusieurs catégories de référents. Afficher et expliquer les thématiques.
3. Demander de trouver des référents culturels de sa province ou de son territoire en essayant de toucher à toutes les thématiques.
4. Faire le partage en grand groupe. Noter les réponses sur une grande feuille qui représente la carte culturelle.
5. Reprendre les étapes 4 et 5 pour le Canada et le monde.

Repère culturel

1. Présenter la définition de repère culturel : Caractéristiques d'une culture qu'une personne adopte pour définir sa culture individuelle et affirmer son identité.
2. Faire encercler les référents culturels qui sont des repères culturels pour la personne.

Temps prévu : 45 minutes

Variantes

Il est possible de faire ce même exercice en demandant aux élèves d'indiquer les référents culturels sur des papillons adhésifs. Ensuite, ils les affichent au mur selon les thématiques. Ceci nous permet de voir rapidement quelles sont les thématiques où l'on connaît un grand nombre de référents culturels et celles où l'on en connaît moins.

⁴ Cette activité a été tirée du *Cadre d'appropriation de la culture dans les écoles de langue française* (Conseil des ministres de l'Éducation, 2011).

ANNEXE K
QUESTIONNAIRE POST-ACTION

Le rôle de l'enseignant dans la construction identitaire des élèves issus de milieux francophones minoritaires en contexte canadien

Chercheuse: Marie-Andrée Arcand

Enseignante participante : _____

Questionnaire de réflexion sur l'impact d'une formation professionnelle au regard du rôle de l'enseignant dans le processus de construction identitaire des élèves

Mise en contexte: Dans les derniers mois, nous avons reçu une formation en trois volets portant sur le rôle de l'enseignant au cœur du processus de construction identitaire des élèves issus de milieux francophones minoritaires en contexte canadien. Le premier volet portait sur l'appropriation culturelle d'une personne. Le second, sur la construction identitaire d'un individu au regard du développement de sa francité. Finalement, le dernier portait sur l'intentionnalité des interventions en construction identitaire à l'aide du tableau évolutif de la construction identitaire tel que présenté par l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF). Il est désormais temps de prendre du recul sur cette démarche professionnelle et évaluer les impacts de la formation prodiguée sur la francité des élèves, et ce, selon nos observations.

1. Considérez-vous que la formation reçue en trois volets a su répondre à vos besoins en termes de développement professionnel concernant la construction identitaire et votre rôle au cœur de ce processus? Était-elle complète, éclairante? Pourquoi?
 - a. Premier volet : l'appropriation culturelle?
 - b. Deuxième volet : la construction identitaire?

- c. Troisième volet : l'intentionnalité des interventions pédagogiques en construction identitaire?
2. D'un point de vue professionnel, en quoi cette formation a transformé votre vision concernant votre rôle au cœur du processus de construction identitaire de vos élèves? Expliquez votre réponse.
3. Considérez-vous que les activités choisies pour exploiter chacun des volets de la formation ont eu un impact sur le processus de construction identitaire des élèves? En quoi?
 - a. Premier volet: Carte culturelle des élèves et de la classe et pédagogie culturelle?
 - b. Deuxième volet: Tableau évolutif de la construction identitaire?
 - c. Troisième volet: Deux activités pédagogiques (*Une valeur ajoutée* et *Courrier de la francophonie*) appliquées au tableau évolutif de la construction identitaire (intentionnalité de l'intervention)?
4. En général, quels impacts cette formation a-t-elle eus sur la construction identitaire de vos élèves? Quels changements avez-vous pu observer? Donnez des exemples concrets.
5. Est-ce que cette formation vous semble pertinente quant à une meilleure connaissance de votre rôle en ce qui a trait à la construction identitaire de vos élèves?
6. Quelles sont les questions qui restent en suspens au regard de votre rôle dans la construction identitaire de vos élèves?
7. De quel support auriez-vous besoin afin d'assurer la continuité de vos nouveaux acquis professionnels sur cette question dans le futur?
8. Quelles suggestions auriez-vous à faire afin de bonifier cette formation pour le bénéfice de la construction de l'identité francophone de vos élèves?